

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS PARA SURDO COMO L1

Prof^ª Ma. Marisa Fátima Padilha Giroletti





Copyright © UNIASSELVI 2017

Elaboração:

Prof^a Ma. Marisa Fátima Padilha Giroletti

Revisão, Diagramação e Produção:

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Ficha catalográfica elaborada na fonte pela Biblioteca Dante Alighieri
UNIASSELVI – Indaial.

419

G526a

Giroletti, Marisa Fátima Padilha

Aquisição da língua de sinais para surdo como L1 / Marisa Fátima Padilha Giroletti. Indaial: UNIASSELVI, 2017.

173 p. : il.

ISBN 978-85-515-0112-2

1. Linguagem de Sinais.

I. Centro Universitário Leonardo da Vinci

APRESENTAÇÃO



Prezado acadêmico! Com este livro de estudos estamos dando início à disciplina de Aquisição da Língua de Sinais para Surdo como L1. A disciplina contextualiza a educação dos surdos no processo sócio-histórico e filosófico procurando levá-la à compreensão do sujeito surdo neste emaranhado educacional e social vigente.

Dando enfoque ao tema a ser estudado e explorado, o livro está dividido em três unidades, sendo que cada unidade apresenta um tema principal voltado ao processo de ensino e aprendizagem dos educandos surdos. Na primeira unidade, estudaremos as filosofias educacionais e o contexto histórico da educação dos surdos. Na segunda unidade, veremos as identidades multifacetadas, cultura e o multiculturalismo da pessoa surda, assim como conheceremos alguns famosos surdos internacionais e nacionais. Finalizando, na terceira unidade, abordaremos a aquisição da Língua de Sinais enquanto L1, conceituando linguagem e fases de aquisição de língua pela criança surda.

Em todas as unidades, constam muitas sugestões de filmes, vídeos e leituras de livros e artigos para completar seus estudos, dando profundidade à área da surdez. Por isso, explore ao máximo esta disciplina, você vai se encantar com o processo histórico e a aquisição da Língua de Sinais como L1 pelos surdos, e aos poucos vai começar a entender este mundo visual, este universo do povo surdo.

Almejamos que você tenha senso crítico, análise de contexto para com os estudos desta disciplina e que ela venha a contribuir para a formação de um profissional capaz de atitudes frente ao mundo ouvintista, em prol da cultura surda.

Bons estudos!

Prof^a Ma. Marisa Fátima Padilha Giroletti



Você já me conhece das outras disciplinas? Não? É calouro? Enfim, tanto para você que está chegando agora à UNIASSELVI quanto para você que já é veterano, há novidades em nosso material.

Na educação a distância, o livro impresso, entregue a todos os acadêmicos desde 2005, é o material base da disciplina. A partir de 2017, nossos livros estão de visual novo, com um formato mais prático, que cabe na bolsa e facilita a leitura.

O conteúdo continua na íntegra, mas a estrutura interna foi aperfeiçoada com nova diagramação no texto, aproveitando ao máximo o espaço da página, o que também contribui para diminuir a extração de árvores para produção de folhas de papel, por exemplo.

Assim, a UNIASSELVI, preocupando-se com o impacto de nossas ações sobre o ambiente, apresenta também este livro no formato digital. Assim, você, acadêmico, tem a possibilidade de estudá-lo com versatilidade nas telas do celular, *tablet* ou computador.

Eu mesmo, UNI, ganhei um novo *layout*, você me verá frequentemente e surgirei para apresentar dicas de vídeos e outras fontes de conhecimento que complementam o assunto em questão.

Todos esses ajustes foram pensados a partir de relatos que recebemos nas pesquisas institucionais sobre os materiais impressos, para que você, nossa maior prioridade, possa continuar seus estudos com um material de qualidade.

Aproveito o momento para convidá-lo para um bate-papo sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.

Bons estudos!



BATE SOBRE O PAPO ENADE!



Olá, acadêmico!

Você já ouviu falar sobre o **ENADE**?

Se ainda não ouviu falar nada sobre o ENADE, agora você receberá algumas informações sobre o tema.

Ouviu falar? Ótimo, este informativo reforçará o que você já sabe e poderá lhe trazer novidades.



Vamos lá!

Qual é o significado da expressão ENADE?

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Em algum momento de sua vida acadêmica você precisará fazer a prova ENADE.



Que prova é essa?

É **obrigatória**, organizada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Quem determina que esta prova é obrigatória... O **MEC – Ministério da Educação**.

O objetivo do MEC com esta prova é o de avaliar seu desempenho acadêmico assim como a qualidade do seu curso.



Fique atento! Quem não participa da prova fica impedido de se formar e não pode retirar o diploma de conclusão do curso até regularizar sua situação junto ao MEC.

Não se preocupe porque a partir de hoje nós estaremos auxiliando você nesta caminhada.

Você receberá outros informativos como este, complementando as orientações e esclarecendo suas dúvidas.



Você tem uma trilha de aprendizagem do ENADE, receberá e-mails, SMS, seu tutor e os profissionais do polo também estarão orientados.

Participará de webconferências entre outras tantas atividades para que esteja preparado para #mandar bem na prova ENADE.

Nós aqui no NEAD e também a equipe no polo estamos com você para vencermos este desafio.

Conte sempre com a gente, para juntos mandarmos bem no ENADE!



SUMÁRIO

UNIDADE 1 - A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NOS ASPECTOS FILOSÓFICOS E SÓCIO-HISTÓRICOS.....	1
TÓPICO 1 - BREVE RELATO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	3
1 INTRODUÇÃO.....	3
2 OS RELATOS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	3
RESUMO DO TÓPICO 1.....	9
AUTOATIVIDADE	10
TÓPICO 2 - FILOSOFIAS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	13
1 INTRODUÇÃO.....	13
2 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	13
2.1 ORALISMO.....	13
2.2 COMUNICAÇÃO TOTAL	15
2.3 BILINGUISMO.....	16
LEITURA COMPLEMENTAR.....	19
RESUMO DO TÓPICO 2.....	31
AUTOATIVIDADE	32
TÓPICO 3 - A LÍNGUA DE SINAIS – ONTEM E HOJE	35
1 INTRODUÇÃO.....	35
2 A LÍNGUA DE SINAIS NO DECORRER DA HISTÓRIA.....	35
2.1 A LÍNGUA DE SINAIS NO MUNDO	36
2.1.1 A Língua de Sinais No Brasil	37
3 ASPECTOS GRAMATICAIS DA LÍNGUA DE SINAIS	43
3.1 LÉXICO DA LÍNGUA DE SINAIS	43
3.2 A DATILOLOGIA	43
3.3 VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS	45
3.4 ICONICIDADE E ARBITRARIEDADE	47
3.5 EXPRESSÕES FACIAIS E CORPORAIS	48
3.6 PARÂMETROS DA LÍNGUA DE SINAIS	48
RESUMO DO TÓPICO 3.....	55
AUTOATIVIDADE	56
UNIDADE 2 - IDENTIDADES MULTIFACETADAS E MULTICULTURALISMO DA PESSOA SURDA.....	59
TÓPICO 1 - CULTURA, IDENTIDADES E MULTICULTURALISMO.....	61
1 INTRODUÇÃO.....	61
2 CULTURA E MULTICULTURALISMO DA PESSOA SURDA	61
2.1 CONCEITOS SOBRE CULTURA	62
2.2 DA CULTURA AO MULTICULTURAL	64
RESUMO DO TÓPICO 1.....	65
AUTOATIVIDADE	66

TÓPICO 2 - CULTURA E IDENTIDADE SURDA.....	69
1 INTRODUÇÃO	69
2 O QUE É CULTURA SURDA?	69
3 DIFERENTES IDENTIDADES SURDAS	70
3.1 MÚLTIPLAS IDENTIDADES SURDAS.....	70
3.2 AS DIFERENTES IDENTIDADES SURDAS: SEGUNDO PERLIN	71
3.2.1 Identidades surdas (identidade política)	71
3.2.2 Identidades surdas híbridas.....	71
3.2.3 Identidades surdas flutuantes.....	72
3.2.4 Identidades surdas embaraçadas	72
3.2.5 Identidades surdas de transição	73
3.2.6 Identidades surdas de diáspora.....	73
3.2.7 Identidades intermediárias	74
4 IDENTIDADES MULTIFACETADAS DA PESSOA SURDA	76
4.1 COMUNIDADES SURDAS	78
5 LEGISLAÇÃO PARA RECONHECIMENTO DA LIBRAS	
COMO LÍNGUA NO BRASIL	79
RESUMO DO TÓPICO 2.....	86
AUTOATIVIDADE	88
 TÓPICO 3 - FAMOSOS PESQUISADORES SURDOS.....	 91
1 INTRODUÇÃO	91
2 QUEM SÃO OS FAMOSOS SURDOS BRASILEIROS?	91
2.1 GLÁDIS PERLIN	92
2.2 ANA REGINA CAMPELLO	93
2.3 KARIN STROBEL	94
2.4 NELSON PIMENTA	95
2.5 RIMAR SEGALLA	96
2.6 SUELI RAMALHO SEGALA	97
2.7 MARIANNE ROSSI STUMPF	98
2.8 PATRÍCIA LUIZA FERREIRA REZENDE	99
2.9 RODRIGO ROSSO MARQUES	100
2.10 DIONÍSIO SCHMITT	101
2.11 SANDRA LUCIA AMORIM	102
3 ALGUNS FAMOSOS OUVINTES ENVOLVIDOS NA CAUSA	
E MOVIMENTO SURDO	103
3.1 RONICE QUADROS	103
3.2 LUCINDA FERREIRA BRITO	104
3.3 VILMAR SILVA	105
3.4 WILLIAM C. STOKOE	105
RESUMO DO TÓPICO 3.....	107
AUTOATIVIDADE	108
 UNIDADE 3 - AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS COMO L1	 109
 TÓPICO 1 - A LÍNGUA DE SINAIS COMO L1.....	 111
1 INTRODUÇÃO	111
2 CONCEITUAÇÃO DE L1 E L2.....	111
3 FASES DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM NA CRIANÇA.....	115
3.1 AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM SEGUNDO VYGOTSKY	116
3.2 AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM SEGUNDO LURIA E LEONTIEV	118
RESUMO DO TÓPICO 1.....	121
AUTOATIVIDADE	122

TÓPICO 2 - FASES DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS	
NA CRIANÇA SURDA	125
1 INTRODUÇÃO	125
2 TEORIA GERATIVISTA	125
3 ESTÁGIOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	126
3.1 PERÍODO PRÉ-LINGUÍSTICO	127
3.2 ESTÁGIO DE UM SINAL	127
3.3 ESTÁGIO DAS PRIMEIRAS COMBINAÇÕES.....	128
3.3.1 O estágio das primeiras combinações e o período crítico para a aquisição de linguagem	128
3.4 ESTÁGIO DE MÚLTIPLAS COMBINAÇÕES	129
RESUMO DO TÓPICO 2.....	135
AUTOATIVIDADE	136
 TÓPICO 3 - OS MODELOS EDUCACIONAIS PARA SURDOS	 137
1 INTRODUÇÃO	137
2 PEDAGOGIA SURDA.....	137
3 PROFESSOR SURDO	139
4 INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR.....	143
LEITURA COMPLEMENTAR.....	146
RESUMO DO TÓPICO 3.....	161
AUTOATIVIDADE	162
 REFERÊNCIAS	 165

A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NOS ASPECTOS FILOSÓFICOS E SÓCIO-HISTÓRICOS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir desta unidade você será capaz de:

- conhecer a base teórica da educação dos surdos;
- identificar os fundamentos filosóficos e sócio-históricos da educação dos surdos;
- conceituar as três filosofias educacionais na educação dos surdos;
- analisar o processo histórico da Língua de Sinais no decorrer da história.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em três tópicos, ao final de cada um deles você encontrará atividades que reforçam o aprendizado.

TÓPICO 1 – BREVE RELATO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

TÓPICO 2 – FILOSOFIAS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

TÓPICO 3 – A LÍNGUA DE SINAIS – ONTEM E HOJE



BREVE RELATO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

1 INTRODUÇÃO

Estamos iniciando uma disciplina muito importante para a base teórica da educação de surdos, em que fundamentaremos a aquisição da Língua de Sinais como L1 (Primeira Língua) e apresentaremos uma parte da história da educação dos surdos, assim como as principais filosofias vividas ao longo da história. Você poderá identificar os períodos e analisar todo o processo através dos estudos propostos nesta unidade.

No Tópico 1, em um breve relato da história da educação dos surdos, você poderá identificar que as pessoas surdas tinham uma vida primeiramente estruturada em uma língua de sinais, mas que com o passar dos tempos e a proibição do uso, muitos surdos ficaram sem língua e sem identificação, não sabendo mais quem eram.

No Tópico 2 trazemos as três principais filosofias da educação dos surdos, isto é, o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, assim você compreenderá todo o processo dos acontecimentos para a fundamentação teórica e a polêmica que envolve a educação de surdos até os dias atuais.

Concluindo a unidade, no Tópico 3 você fará um passeio pela história da Língua de Sinais no passado e no presente, a luta e o movimento surdo para manter o direito da Língua de Sinais como L1.

Caro acadêmico, neste livro, como um todo, temos certeza de que você compreenderá o movimento surdo e um pouco da história, mas para isso será necessária muita dedicação e estudo para concluir com êxito todas as etapas. Temos certeza de que você irá se apaixonar pelas questões que envolvem a educação dos surdos e verá que somente estamos iniciando uma das discussões de muitas que ainda estão por vir. Bons estudos!

2 OS RELATOS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Os surdos tiveram suas vidas direcionadas e decididas por ouvintes durante praticamente toda a história, desde antes de Cristo, sempre com o objetivo de fazer com que falassem e ouvissem.

Os surdos também eram vistos em algumas civilizações como castigo divino, condenados à morte, e em outras como seres subnormais com poderes, eram usados como mão de obra escrava, sendo que em algumas cortes eram também companhias fazendo os cuidados pessoais de seus reis e rainhas.

Aos surdos não lhes era dado o direito, por exemplo, de frequentar e ter a confissão na igreja católica, receber a eucaristia, entre outros deveres de cristão. Nada lhes era dado, assim como ter direito à herança familiar, se a ele fosse destinada, a igreja tomava posse dos bens. No passado, os surdos foram julgados de muitas formas negativas (SILVA, 2009).

A ideia que a sociedade fazia sobre os surdos, no decorrer da história, geralmente apresentava apenas aspectos negativos. Na antiguidade os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitadas, e por isso eram abandonados ou sacrificados. Até mesmo na Bíblia pode-se perceber uma posição negativa em relação à surdez (GOLDFELD, 2002, p. 7).

Com o passar dos anos, alguns educadores e pesquisadores tiveram suas discussões em defesa de seu ponto de vista no uso da língua oral ou língua de sinais, refletindo nas suas diferentes opções metodológicas para o ensino de surdo.

Atualmente, conforme Goldfeld (2002), presenciamos a criação de várias metodologias no ensino para alunos surdos. Algumas se baseiam somente na língua oral, em outros a Língua de Sinais é pesquisada e defendida como língua visual espacial. Ainda, outras metodologias geraram códigos visuais para auxiliar na comunicação. Diferentes tendências e diferentes pressupostos estão em jogo.

O uso do alfabeto manual era um meio de dialogar com os surdos e de alfabetizá-los. Pedro Ponce de Leon, da Espanha, ensinou os surdos nobres a falar grego, latim e italiano, desenvolveu suas metodologias na utilização da datilografia com as letras do alfabeto, escrita e oralização, e fundou uma escola para professores surdos.

Juan Martin Pablo Bonet, também da Espanha, que publicou os três primeiros livros: 1º livro espanhol fala de *“Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos”*, trata da invenção do alfabeto manual de Leon; o 2º é o primeiro livro em inglês sobre a língua de sinais universal e os elementos icônicos; e o 3º afirma que a língua de sinais expressa o mesmo conceito da língua oral.

O francês abade Charles Michel de L'Epée também era muito conhecido e famoso na educação de surdos. Segundo Goldfeld (2002), L'Epée se aproximou dos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, aprendeu com eles a língua de sinais e criou os “sinais metódicos”, uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. A sua casa foi transformada em escola pública, e em pouco tempo já atendia 75 alunos. Ele acreditava que a educação de surdos deveria ser pública e gratuita.

L'Epée fundou uma instituição para crianças surdas na França. Ele se preocupava em educar os surdos, passou a usar sua metodologia com o objetivo de ensinar a eles a língua visual para obter e desenvolver a cultura, em que associava uma comunicação entre surdos e/ou surdos e ouvintes que conheciam a língua de sinais.

O abade L'Epée foi um professor de língua de sinais. Ensinou aos surdos a língua visual, surgindo uma instituição para crianças surdas na França. Esta instituição tinha o objetivo de ensinar a primeira língua de sinais e desenvolver no surdo uma cultura própria, defendendo sua realidade de surdez, propiciando a comunicação entre surdos e ouvintes que sabiam a língua de sinais. A diferença é que os surdos utilizam as mãos para se comunicar e não a oralização (PROBST, 2011, p. 4).

O objetivo do abade L'Epée para com a aprendizagem das crianças surdas era de ajudar muitos surdos a ler e a escrever. Usava para esse fim a língua de sinais, que influenciou de certa forma o processo de aprender a ler e escrever.

Na mesma época do Abade L'Epée, o alemão Samuel Heinick fundou, na Alemanha, a primeira escola pública para crianças surdas com o método Oralista, “que acredita ser o ensino da língua oral, e a rejeição à língua de sinais, a situação ideal para integrar o surdo na comunidade geral” (GOLDFELD, 2002, p. 29). L'Epée teve 75 alunos surdos no ensino de língua de sinais; e Heinick, nove alunos surdos no ensino oral.

Um jovem professor da América do Norte, Thomas Hopkins Gallaudet, demonstrou interesse e procurou mais instruções de ensino na educação de surdos, então, viajou para a Europa na busca de novos métodos. Os Braidwood, da Inglaterra, negavam-se a ensinar suas metodologias, devido à programação muito extensa, porém, alguns tempos depois, Gallaudet ficou impressionado com a metodologia do abade Sicard, que era basicamente a língua de sinais, e viajou para França em busca de seu novo método. Gallaudet estava acompanhado de um francês surdo, Laurent Clerc, que foi um dos melhores alunos de L'Epée e fundou a primeira escola de surdos nos Estados Unidos.

Goldfeld (2002) ainda explana que em 1817, Gallaudet, acompanhado por Laurent Clerc, funda a primeira escola permanente para surdos nos EUA. Nela se utilizava o francês sinalizado, ou seja, “a união do léxico da língua de sinais francesa com a estrutura da língua francesa, adaptado para inglês. Surge então uma metodologia que mais tarde será utilizada na filosofia da Comunicação Total”. Durante este período os surdos foram beneficiados com esta mudança, pois, “nesse período, houve uma elevação no grau de escolarização dos surdos. Em 1864 foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, Universidade Gallaudet” (GOLDFELD, 2002, p. 30).

Um dos defensores do oralismo foi Alexander Graham Bell, sendo esposo de uma mulher que ficou surda. Ele realizou várias tentativas para fazer um aparelho para que ela pudesse voltar a ouvir e se comunicar quando não estivessem juntos. Em uma de suas pesquisas descobriu o telefone, que se caracterizou como

sua maior invenção. Desta forma, Alexander foi um dos principais defensores do método oral. Em acontecimento histórico para a educação de surdos, que ocorreu em um Congresso Mundial em Milão no ano de 1880, houve a proibição do uso da Língua de Sinais nas escolas públicas, em todos os espaços. Por meio de votação, o oralismo puro passou a ser obrigatório na vida das pessoas surdas. É importante salientar que Graham Bell foi um importante personagem para essa etapa. Quanto ao uso de aparelhos auditivos, Probst (2011, p. 5) contribui quando afirma que: “Houve avanços no uso de aparelhos e próteses auditivas para que os surdos aprendessem a falar, pois muitos ouvintes acreditavam que os surdos poderiam ouvir como eles. Porém, somente alguns surdos possuem habilidade de se comunicar usando aparelho auditivo e ter acesso à oralização”.

A educação dos surdos sofre uma grande transformação com o oralismo em vigor, pois vendo que os surdos, através de uma língua de sinais, poderiam aprender e avançar nos estudos, muitos acreditaram que isto levaria a aprender a falar com mais facilidade.

Goldfeld (2002) explica que a Língua de Sinais deixa de ser utilizada no início do século XX, pois a premissa na educação dos surdos passa a ser o domínio da língua oral em detrimento do ensino das disciplinas convencionais, ou seja, houve um declínio considerável no nível de escolarização.

De certa forma, havia uma insatisfação com o uso do método do oralismo, sendo que nem todos aceitavam ou sequer conseguiam oralizar. Assim, algumas mudanças ocorreram com o passar do tempo, surgindo na história a Comunicação Total, em meados de 1815, nos Estados Unidos da América do Norte. Segundo Ciccone (1990), um jovem professor norte-americano viajou para a Europa na busca de novos métodos para a instrução de seus alunos surdos, mas frustrou-se ao perceber o tempo que os treinos e a especialização demandariam.

No Brasil, em 1855, a educação de surdos inicia com a vinda do educador surdo francês Hernest Huet, a convite do imperador D. Pedro II. Segundo Goldfeld (2002), para iniciar um trabalho de educação de duas crianças surdas, com bolsas de estudo pagas pelo governo, foi quando Huet fundou o primeiro Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro. Há registros de que D. Pedro II teria um neto, filho da princesa Isabel, que também era surdo, igual a seu genro, o Conde D’Eu, marido da princesa.

Nas pesquisas sobre Língua de Sinais, Clélia Regina Ramos, num artigo para editora Arara Azul, traz o registro de parte de uma entrevista em que Reis relata, em entrevista realizada com professor Geraldo, que a princesa Isabel tivera mesmo um filho surdo.

Reis relata que o professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, discípulo do professor João Brasil Silvado (diretor do INSM em 1907), **informou-lhe em entrevista que o interesse do imperador D. Pedro II em educação de surdos viria do fato de ser a princesa Isabel mãe de um filho surdo e casada com o Conde D’Eu, parcialmente surdo.**

Sabe-se que, realmente, houve empenho especial por parte de D. Pedro II quanto à fundação de uma escola para surdos, mandando inclusive trazer para o país em 1855 um professor surdo francês, Ernest (ou Eduard) Huet, vindo do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, para que o trabalho com os surdos estivesse atualizado com as novas metodologias educacionais (RAMOS, 2008, p. 6, grifo nosso).

Na figura a seguir aparece a princesa Isabel, o Conde D'Eu e seus três filhos vivos, teria concebido também uma filha nascida natimorta.

FIGURA 1 – FAMÍLIA DE PRINCESA ISABEL



FONTE: Disponível em: <<http://www.a12.com/santuario-nacional/formacao/detalhes/nossa-senhora-de-aparecida>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

Muitos surdos de diferentes regiões do Brasil frequentaram essa instituição em busca de seus estudos e conhecimento. Hoje chama-se INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, assim, a língua de sinais tem um histórico desde meados do século passado, conforme aponta Ciccone (1990), quando explana que primariamente a linguagem escrita, datilológica e os sinais foram os meios utilizados. Os surdos convergiam para este instituto em busca de formação.

A educação no Brasil também adere às mudanças vindas da Europa e da América, assunto no qual nos aprofundaremos na próxima unidade, mas estava iniciando a fase do oralismo e o Instituto também passa por estas reformulações.

Em 1911, no Brasil, o INES, seguindo a tendência mundial, estabeleceu o Oralismo puro em todas as disciplinas. Mesmo assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora Ana Rimola de Faria Doria, com assessoria da professora Alpia Couto proibiu a língua de sinais oficialmente na sala de aula. Mesmo com todas as proibições, a língua de sinais sempre foi utilizada pelos alunos nos pátios e corredores da escola (GOLDFELD, 2002, p. 32).

Como a história nos mostra, mesmo sendo o oralismo obrigatório, muitos registros mostram os surdos usando língua de sinais de forma escondida e entre eles, nos dormitórios e nas oficinas onde desenvolviam suas habilidades de marcenaria, escultura e outros.

FIGURA 2 – EDIFÍCIO DO INES - RJ



FONTE: Disponível em: <<http://inclusaodossurdos.blogspot.com.br>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

O INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos –, mantém até os dias atuais a mesma estrutura externa do prédio, com as entradas e cores há mais de duzentos anos. O prédio, internamente, passou por algumas adaptações devido às questões de acessibilidade, divisões das salas para deixá-las menores, porém, as salas possuem as paredes altas como eram construídas antigamente. O INES é um patrimônio histórico do Brasil.



RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico, você aprendeu que:

- As pessoas surdas, durante a história, foram vítimas dos ouvintes.
- Os surdos eram vistos como castigo, como seres indignos de viver a religião católica como as demais pessoas.
- Houve provas de que os surdos poderiam aprender, mesmo antigamente, usando a Língua de Sinais.
- D. Pedro II teria um neto e um genro surdo, filho e marido da princesa Isabel, que era a filha de D. Pedro II, indício que o levou a fundar um Instituto para atender aos surdos.
- Começa a fase do oralismo em todo o mundo, inclusive no Brasil.
- A língua de sinais e a educação dos surdos acabaram perdendo espaço em função do oralismo, que acarretou prejuízo em anos de tentativas na oralização dos surdos.

AUTOATIVIDADE



- 1 A sugestão desta atividade é que, em casa, você realize um passeio virtual em vários momentos citados neste breve histórico da educação de surdos, nos *sites* de pesquisa indicados a seguir. Depois de viajar virtualmente, você deve fazer um relatório de 10 a 15 linhas apontando o que encontrou e o que marcou a história da educação dos surdos. Traga para o próximo encontro e discuta com seus colegas e o tutor em sala de aula.



Sugestão de navegação:

- Visitar *sites* de pesquisas e ver imagens destes locais (universidade de Gallaudet, INES, FENEIS, Associações de surdos do Brasil).
- Página oficial da Gallaudet: <<https://www.gallaudet.edu/>>.
- Ver vídeos e explorar a página do INES <<http://portal.mec.gov.br/ines>>.

- 2 A partir dos estudos sobre a educação de surdos no Brasil, marque F para as questões Falsas e V para as questões verdadeiras.



- () No Brasil, no ano 1855, chegou um professor francês, surdo, de nome Hernest Huet, que sob beneplácito do imperador D. Pedro II, conseguiu fundar a primeira escola brasileira de surdos, em 26 de setembro de 1857.
- () A educação dos surdos no Brasil inicia-se no ano de 1855.
- () Em 1911, no Brasil, o INES, seguindo a tendência mundial, estabeleceu o oralismo puro em todas as disciplinas.
- () O interesse do imperador D. Pedro II em educação de surdos viria do fato de ser a princesa Isabel mãe de um filho surdo e casada com o Conde D'Eu, parcialmente surdo.
- () O INES, antigamente, oferecia estudos na forma em ciclos de estudos.

Escolha a opção CORRETA:

- a) () V – V – F – V – V.
- b) () F – F – V – V – V.
- c) () V – V – V – V – F.
- d) () V – F – V – V – V.

- 3 De acordo com os acontecimentos relatados durante a leitura deste tópico, marque F para as questões Falsas e V para as questões verdadeiras:



- () O uso do alfabeto manual era um meio de dialogar com os surdos e de alfabetizá-los. Pedro Ponce de Leon, da Espanha, ensinou os surdos.
- () Os surdos também eram vistos em algumas civilizações como castigo divino, condenados à morte, e em outras, como seres subnormais com poderes. Eram também usados como mão de obra escrava.
- () Na antiguidade, os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonadas ou sacrificadas.
- () Os surdos sempre usaram a Língua de Sinais e todos os respeitavam pela sua língua.
- () Com o passar dos tempos e anos, os educadores, assim como atualmente, criaram diferentes metodologias para ensinar os surdos.

Escolha a opção CORRETA:

- a) () V – V – V – F – V.
- b) () F – V – F – V – F.
- c) () V – V – V – V – V.
- d) () V – V – F – F – V.

4 Os acontecimentos relatados durante a leitura deste tópico mostram que a história dos surdos é repleta de imposições dos ouvintes. Contudo, percebemos que o seu bem-estar está intrinsecamente ligado:



- a) () À percepção das expressões faciais e à leitura labial.
- b) () Ao uso da gesticulação e/ou mímica.
- c) () Ao uso do português oral e da leitura labial.
- d) () Ao uso da Língua de Sinais.



FILOSOFIAS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

1 INTRODUÇÃO

Prezado acadêmico! Neste Tópico 2, dando continuidade aos nossos estudos, vamos nos ater às filosofias educacionais da educação dos surdos, para assim conhecer e aprender como os acontecimentos nortearam a educação desde os anos de 1880 até os dias atuais.

Entre as filosofias existentes, destacamos três como foco de nosso estudo: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, as quais foram marcantes e continuam ainda influenciando o processo educacional dos surdos.

Enquanto você estiver estudando e compreendendo estas filosofias, poderá fazer suas análises comparando aos dias atuais, percebendo que ainda predomina o olhar no oralismo, o que vivenciamos da comunicação total e o bilinguismo em seus vários aspectos.

2 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Ao analisar o processo histórico quanto aos aspectos filosóficos e sociais na educação dos surdos, nos remetemos a três grandes movimentos registrados no decorrer da história, sendo eles: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

2.1 ORALISMO

O oralismo, como a palavra de origem sugere – “oral”, dá ênfase à fala, os surdos teriam que falar. O Congresso de Milão, em 1880, foi o auge para que se legalisassem e obrigassem as instituições de ensino da época a fazer a oralização dos educandos surdos.

Segundo Perlin e Strobel (2008, p. 6), “[...] foi realizado um Congresso Internacional de Professores de surdos em Milão, Itália, para discutir e avaliar a importância de três métodos rivais: língua de sinais, oralista e mista (língua de sinais e o oral)”. Apresentando vantagens e desvantagens:

Os temas propostos foram: vantagens e desvantagens do internato, tempo de instrução, número de alunos por classe, trabalhos mais apropriados aos surdos, enfermidades, medidas, medidas curativas e preventivas, etc. Apesar da variedade de temas, as discussões voltaram-se às questões do oralismo e da língua de sinais (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 6 apud BORNE, 2002, p. 51).

Segundo registros da história, no congresso de Milão, os surdos eram a minoria e sem direito ao voto, visto que não falavam e não tinham como se manifestar através da fala, há registros ainda de que os surdos ficaram em uma sala à parte da maioria ouvinte no momento da votação.

Conforme afirma Goldfeld (1997), Alexander Graham Bell, um dos defensores do oralismo, contribuiu no resultado da votação para oficializar a proibição do uso de língua de sinais, no Congresso Internacional de Educadores de surdos, realizado em Milão, no ano de 1880. Vejamos, a seguir, algumas imagens referentes ao Congresso de Milão.

FIGURA 3 – CONGRESSO DE MILÃO



FONTE: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0VJNlaqOdtY>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

Essa filosofia oralista trouxe sérias consequências, que perduraram por mais de cem anos no mundo todo. Entre elas, o massacre generalizado a todos os surdos na obrigatoriedade com o uso da fala; visão somente clínica da pessoa surda; anos de atraso no processo educacional, com o fracasso total dos surdos e de seus idealizadores; e a restrição ao uso da Língua de Sinais na comunicação.

Goldfeld (2002) destaca que o oralismo enxerga uma deficiência na surdez e por este motivo visa à reabilitação da criança surda. Neste aspecto, a estimulação auditiva é necessária no aprendizado da língua portuguesa. Com isto, a criança surda se integraria à comunidade ouvinte compartilhando da mesma identidade.

A questão social que envolvia a filosofia, que virou metodologia de ensino, exigia um aprendizado da língua oral e nem todos tinham acesso à fonoaudiologia e a uma família que lhes desse o apoio necessário para aprender a falar, não sendo natural aos surdos a fala, além de que nem todos os surdos estariam aptos a falar.

A educação oral requer um esforço total por parte da criança, da família e da escola. De acordo com os seus defensores, para que se tenha sucesso na terapia e bom resultado social, é necessário:

- Envolvimento e dedicação das pessoas que convivem com a criança no trabalho de reabilitação todas as horas do dia e todos os dias do ano.
- Início da reabilitação o mais precocemente possível, ou seja, deve começar quando a criança nasce ou quando se descobre a deficiência.
- Não oferecer qualquer meio de comunicação que não seja a modalidade oral.
- A educação oral começa no lar e, portanto, requer a participação ativa da família, especialmente da mãe.
- A educação oral requer participação de profissionais especializados, como fonoaudiólogos e pedagogos especializados, para atender sistematicamente ao aluno e a sua família.
- A educação oral requer equipamentos especializados, como o aparelho de amplificação sonora individual.

Lacerda (1998) relata que tanto no contexto educacional como nos espaços terapêuticos, vários insucessos foram enfrentados pelos surdos que foram submetidos ao oralismo puro.

Como pudemos observar nas imagens anteriores, a implantação do oralismo fora mesmo oficializada neste congresso de 1880 em Milão, data marcante em todos os sentidos para a educação dos surdos no mundo todo, tanto educacional como social e cultural, trouxe prejuízos para com a imagem dos surdos, enquanto sujeitos, vistos no oralismo muito pelo olhar clínico e da deficiência em si.

2.2 COMUNICAÇÃO TOTAL

A comunicação total iniciou com o fracasso do oralismo, com o pensamento de que a criança e/ou a pessoa surda poderia usar qualquer forma de comunicação, que ficou conhecida como método de Comunicação Total. “[...] A principal meta era o resgate na comunicação das pessoas surdas. Este modelo combinava a língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial, [...]” (SCHELP, 2008, p. 51).

O objetivo da comunicação total era fazer acontecer a comunicação entre surdos e ouvintes, como nos explicam algumas pesquisas realizadas. Marchesi (1995) defende que a Comunicação Total não surgiu contra qualquer outra filosofia, mas vem com o objetivo de propor abordagens alternativas na expressão do surdo, porém também não apresentou avanços significativos, pois o uso simultâneo da fala e da língua de sinais dificultou a aprendizagem e comunicação dos alunos.

Seria então a comunicação total um complemento do oralismo, visto que, devido ao insucesso deste método, buscaram-se novas alternativas para ensinar

aos surdos, através desta que permitia o uso de tudo que fosse possível para estabelecer a comunicação, inclusive continuar com a fala.

Ciccone (1996) define Comunicação Total como uma filosofia focada na educação de surdos que postula a valorização de abordagens alternativas, permitindo ao surdo a troca de ideias, sentimentos, informações desde a infância. Estas abordagens alternativas possibilitariam um melhor desenvolvimento, acarretando em oportunidades mais justas, buscando novos espaços sociais.

Procurando chances para aperfeiçoar a comunicação entre surdos e ouvintes, a comunicação total teve início por volta de 1960, mas no Brasil chega em meados dos anos setenta e tem seu auge nos anos oitenta a noventa.

2.3 BILINGUISMO

O bilinguismo, segundo registros, teve início na França, Estados Unidos e na Suécia. Um dos precursores dessa educação foi o abade L'Épée, que viveu na França, e em 1760 fundou uma escola pública para surdos, o *Institut National de Juenes Sourds de Paris* – INJS, sendo pioneiro nesse trabalho.

Em pesquisa sobre a realidade da abordagem bilíngue na França, Stumpf (2006) relata suas observações sobre o ensino bilíngue em diferentes práticas educacionais em duas cidades francesas: Toulouse e Poitiers.

O início do bilinguismo nos Estados Unidos está ligado à história da educação dos surdos na França, pois em 1816 o norte-americano Thomas Gallaudet visita o Instituto de surdos em Paris e conhece Laurent Clerc, professor surdo que fora aluno de L'Épée, aprendendo com ele como ensinar alunos surdos e a língua de sinais francesa (LSF). Então, Thomas convida Laurent para ir aos Estados Unidos a fim de abrir escolas para surdos na América, visto não existir ainda esse tipo de trabalho por lá (GOLDFELD, 2002).

A Suécia também participou do processo para a implantação do bilinguismo, pesquisas são realizadas na Suécia e Dinamarca na mesma época, em 1981. Essas pesquisas buscavam introduzir o enfoque bilíngue na educação do indivíduo surdo e o primeiro currículo bilíngue para as escolas de surdos foi introduzido na Suécia em 1983 (KOZLOWSKI, 1995). Na Suécia, o ensino da Língua de Sinais é realidade, aprovada e ensinada desde a década de 1980.

Como a história nos mostra em seus registros, assim como nos registros de muitos pesquisadores, o bilinguismo surge aos arredores do movimento para o oralismo e começa a respingar, antes mesmo da aprovação no Congresso de Milão, porém, caminha lentamente no sistema educacional devido aos entraves sociais vigentes da época, entre eles o oralismo como mola principal na educação dos surdos.

O Brasil inicia o sistema educacional voltado aos surdos com a implantação do INES – Instituto Nacional dos surdos, Rio de Janeiro. Na época, em 1854, o Instituto Imperial dos meninos surdos-mudos do Brasil.

A educação de surdos no Brasil teve seu início em 1850 a partir de debates sobre poder e disciplina na educação de surdos. Assim como Thomas Gallaudet, o então imperador do Brasil Dom Pedro II vai até a França e acaba conhecendo o trabalho realizado pelo Instituto de surdos de Paris, fundado pelo abade L'Épée. Nesse contexto, Dom Pedro II convida o professor surdo E. Huet para iniciar o trabalho com surdos no Brasil (FELIPE, 2007), visto ainda não ter nenhum trabalho dessa magnitude no país. A língua de sinais francesa e combinada com os sinais já utilizados pelos surdos brasileiros dão origem à Libras (Língua Brasileira de Sinais (FESTA; OLIVEIRA, 2012, p. 6).

Com a vinda de Eduard Huet, um professor surdo da França, o Brasil começa bem a implantação do INES, a Língua de Sinais é trazida da França e faz-se fusão com sinais locais do Rio de Janeiro. Contudo, pouco tempo, em torno de nem cinco anos, perdurou esta fase, pois com o modismo vindo de fora, no caso o oralismo, logo o professor surdo, que era diretor do instituto, fora substituído por diretores ouvintes e instituída a fala e os treinamentos de fala para com todos os surdos internos que viviam na instituição.

No Brasil, há poucas escolas para surdos onde o ensino é bilíngue. Sendo que no Brasil, a proposta bilíngue praticamente não se efetivou. Temos alguns exemplos que é da cidade de SP, onde a prefeitura ainda mantém algumas escolas com o ensino para surdos e uma proposta bilíngue. Em SC houve tentativas de uma política voltada a turmas com ensino em Libras, mas geograficamente não foi possível sua efetivação. Sabemos de algumas poucas escolas no RS e outras poucas em cidades do Distrito Federal, porém, não tem como afirmarmos que a educação em nosso país é bilíngue para o ensino dos surdos.

Para que o indivíduo surdo seja aceito como bilíngue é preciso que ocorra primeiro a aceitação da Libras pela sociedade, que ainda não considera a língua de sinais como uma língua, e sim como "gestos" e "mímicas", e por isso acabam por desconhecer sua estrutura linguística, bem como seus constituintes fonológicos, morfológicos e sintáticos.

O bilinguismo possibilita ao surdo adquirir/aprender a língua que faz parte da comunidade surda. O trabalho bilíngue educacional respeita as particularidades da criança surda, estabelecendo suas capacidades como meio para essa criança realizar seu aprendizado.

Segundo Goldfeld (1997), o bilinguismo baseia-se no fato de que o surdo deve ser bilíngue, adquirindo a língua materna, a Língua de Sinais, como Primeira Língua (L1) e como Segunda Língua (L2) a língua oficial escrita do país em que reside. Na filosofia bilíngue o surdo assume a surdez e não necessariamente almeja uma vida de ouvinte.

Um dos grandes benefícios do bilinguismo para o surdo é a oportunidade de utilizar concomitantemente os recursos das duas línguas adquiridas, mas é importante entendermos a ressalva de Góes (1999), ao referir-se à limitação da surdez para o aprendizado da língua oral.

Perlin e Strobel (2008) explicam que o bilinguismo pode apresentar diferentes versões, sendo quatro as indicadas: o bilinguismo com aspecto tradicional, bilinguismo com aspecto humanista liberal, o bilinguismo progressista e o bilinguismo crítico na educação de surdos.

Conceituando cada um desses bilinguismo, Perlin e Strobel (2008, p. 16-17, grifos nosso) nos apresentam as seguintes explicações:

- **O bilinguismo com aspecto tradicional:** Apresenta uma visão colonialista sobre a surdez. Impera o ouvintismo e a identidade incompleta dos surdos. Os professores continuam com sua formação nos modelos da educação com ideias clínicas. Esse tipo de bilinguismo tende à globalização da cultura.
- **O bilinguismo com aspecto humanista e liberal:** Considera a existência de uma igualdade natural entre ouvintes e surdos. A desigualdade, no entanto, mostra a existência de uma limitação de oportunidade social aos surdos. Isso se constitui numa pressão para aqueles que vivem a situação de desigualdade histórica e são forçados a alcançar uma certa igualdade.
- **O bilinguismo progressista:** Tende a aproximar-se e a enfatizar a noção de diferença cultural que caracteriza a surdez, porém essencializa e ignora a história e a cultura. Assim, seriam surdos (com S maiúsculo), porém não comprometidos com seus aspectos políticos.
- **O Bilinguismo crítico na educação de surdos:** Sublinha o papel que ‘desempeña la lengua y las representaciones en la construcción de significados y de identidades sordas’. Na realidade, esta modalidade tem seus pontos positivos e negativos, tem escolas que usam língua de sinais como mediação com o oral e não como a produção cultural linguística, treinam o oralismo como sendo a primeira língua, usando o método tradicional, esforçando para adquirir os equipamentos tecnológicos que possibilitem mostrar a capacidade de o surdo aproximar-se a um modelo ouvinte e dizem que fazem trabalho bilíngue com os surdos, mas na prática não é feita corretamente.

Como vimos nestes quatro tipos de bilinguismo, nenhum contempla de fato o que os surdos almejam para uma educação de qualidade e com respeito à cultura, identidade e língua. Assim, vimos que estes quatro conceitos de bilinguismo nos remetem à reflexão e a estudos de casos voltados à realidade local, onde se vê muito deste bilinguismo sendo trabalhado nas escolas e instituições.

Prezado acadêmico! Sugerimos, neste tópico, a leitura deste artigo publicado na revista Maiêutica. Esperamos que vocês realizem a leitura para completar seus estudos sobre a Aquisição de Língua de Sinais para os surdos como L1.

LEITURA COMPLEMENTAR

BILINGUISMO E INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS SURDOS

Julianne de Deus Corrêa Pietzak
Melissa Probst

Resumo: A inclusão do aluno surdo é um tema ainda pouco discutido no contexto educacional, pois exige mudança de atitude, é um processo de transformação. Devido ao fato do aluno surdo não corresponder aos padrões de homogeneização, o seu processo de ensino-aprendizagem é estigmatizado e inferiorizado. Tendo este artigo como tema o Bilinguismo e Inclusão escolar dos alunos surdos, elaborou-se como problemática de pesquisa: Como o bilinguismo pode contribuir na educação dos alunos surdos? O objetivo geral é compreender de que modo o bilinguismo pode contribuir na educação de surdos. Como objetivos específicos foram delimitados: analisar as implicações da surdez no processo ensino aprendido; descrever a proposta de educação bilíngue no Brasil no contexto da surdez e comparar a proposta do bilinguismo com a inclusão escolar dos alunos surdos no contexto educacional vigente. A pesquisa do trabalho é de natureza básica, qualitativa, em relação aos objetivos é descritiva e os procedimentos técnicos bibliográficos. Foi possível constatar que, embora a inclusão avance enquanto processo que o é, ainda há muito a alcançar. educação para todos ainda não é uma realidade no contexto educacional brasileiro. Enquanto os alunos surdos não tiverem suas singularidades linguísticas e culturais levadas em conta, o sistema educacional estará fadado ao fracasso.

Palavras-chave: Inclusão. Surdez. Bilinguismo.

INTRODUÇÃO

O processo educacional inclusivo do aluno surdo é um tema ainda pouco discutido dentro das instituições de ensino. Isso ocorre porque a inclusão e todos os seus aspectos exigem mudança de atitude, pois ela deve conduzir outros fatores educacionais, por isso deve ser vista como processo de transformação, em busca de uma nova modalidade de escola, de uma educação para todos. “A construção de uma sociedade inclusiva implica, certamente, mudanças radicais em alguns valores e padrões fundamentais profundamente enraizados na nossa cultura” (OMOTE, 2006, p. 267).

O processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos tem colocado em xeque a eficiência do sistema educacional brasileiro.

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente repensar essas práticas, para que os alunos com surdez não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los (DAMÁSIO, 2007, p. 21).

Metodologias inadequadas e não a situação patológica em si, são o real motivo do insucesso escolar dos alunos surdos. Diante deste impasse, a pergunta

de pesquisa deste artigo é: como o bilinguismo pode contribuir na educação dos alunos surdos?

Após as leituras e referências estudadas e utilizadas, este presente trabalho tem como objetivo geral compreender de que modo o bilinguismo pode contribuir na educação de surdos. Os objetivos específicos delimitados para esta pesquisa são: analisar as implicações da surdez no processo ensino-aprendizado; descrever a proposta de educação bilíngue no Brasil no contexto da surdez e comparar a proposta do bilinguismo com a inclusão escolar dos alunos surdos no contexto educacional vigente.

Inicialmente, abordam-se conceitos e definições para surdez. A seguir, verifica-se o que a literatura vigente nos fornece no que tange à legislação sobre a inclusão dos alunos com surdez. Logo após, discutem-se as implicações da surdez no processo ensino-aprendizagem. Na sequência, abordam-se os modelos educacionais na educação de surdos com ênfase na proposta do bilinguismo e a inclusão escolar dos alunos surdos. Finalmente, apresentam-se as considerações finais, ou seja, os entendimentos acerca do tema estudado, bem como a lista de referências utilizadas na elaboração deste artigo.

METODOLOGIA

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa básica, pois tem como objetivo a geração de novos conhecimentos para o desenvolvimento da ciência sem aplicação prática. Quanto à abordagem do problema, esta pesquisa é uma pesquisa qualitativa, ou seja, faz-se uma relação entre o mundo real e o sujeito, envolvendo situações que não podem ser traduzidas em números. Com relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, pois descreve as características de determinada população ou fenômeno. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, ou seja, utiliza material já publicado.

SURDEZ: CONCEITO

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, no art. 4, inciso II, considera pessoa com deficiência auditiva aquela com perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 1999).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e considera a pessoa surda como aquela que por meio de suas experiências visuais compreende e interage com o mundo. Este mesmo decreto corrobora com o Decreto nº 3.298 quando considera deficiente auditivo a pessoa com perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2002).

Avançando além do conceito embasado na biologia, Strobel (2008, p. 24) defende a existência de uma cultura surda, intrínseca ao povo surdo, definindo-a como a forma do “[...] sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais,

que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas”.

Ao longo dos anos, pesquisas interdisciplinares sobre surdez e língua de sinais classificam os surdos em duas categorias. Primeiramente, os surdos patológicos, geralmente nascem ouvintes e por algum evento ocorrido em suas vidas, perdem a audição. Mas em outros casos, temos os surdos congênitos, em grande parte trata-se de surdos que não se consideram necessariamente deficientes, mas sim uma minoria linguística. Após definir surdez, cabe aqui destacar os avanços em nível de legislação e inclusão dos alunos surdos no contexto educacional vigente.

LEGISLAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS SURDOS

Os alunos com deficiência, independentemente de qual seja, têm o direito à educação garantida desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Este direito foi reafirmado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), quando foi preconizado o acesso à educação de forma universal. Tratando mais especificamente dos alunos com necessidades educacionais, a Declaração de Salamanca de (1994) impulsiona o direito à educação desta parcela do corpo discente. A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999) reafirma a eles os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Em nível nacional, podemos destacar a Constituição Federal. Em Brasil (1988), o art. 206, inciso I determina como um dos princípios para o ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, ou seja, todos os alunos têm o direito de frequentar a escola, independentemente da deficiência apresentada. Já no art. 208, inciso III, é garantido aos alunos com necessidades especiais o atendimento educacional especializado de forma complementar, não substitutiva. Neste mesmo artigo, no inciso V, a Constituição preconiza ainda a garantia a todos os alunos do direito de acesso aos níveis de ensino, pesquisa e criação artística, de acordo com a capacidade de cada um e que o Ensino Fundamental é obrigatório.

A Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) também foi um marco histórico nas conquistas educacionais dos alunos com deficiência. Em 2001, o Brasil tornou-se signatário do documento expedido na Convenção Interamericana. Neste mesmo ano, aprovou o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), é um divisor de águas na história educacional dos alunos surdos, pois esta oficializa a língua de sinais como a segunda língua do país, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), regulamenta esta lei e trata da inclusão da Libras como disciplina curricular, nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia, da formação de professores de Libras e instrutores de Libras, da formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e da garantia ao direito a educação e saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e do papel do poder público e das empresas de apoio ao uso e difusão da Libras. Ou seja, a educação bilíngue não é uma questão de tolerância ou condescendência, é um direito garantido na legislação.

Em 2003, o Ministério da Educação criou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com o objetivo de compartilhar conceitos, informações e metodologias no campo da educação especial. O documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns na Rede Regular (2004) também foi um passo importante.

Mais recentemente foi instituída a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), a tão esperada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), com o intuito de assegurar e promover condições de igualdade no exercício dos direitos e das liberdades fundamentais visando à inclusão social e cidadania destas pessoas. O direito à educação é garantido mais uma vez no Título II Capítulo IV art. 27 quando preconiza que o “[...] sistema educacional inclusivo deve garantir o direito à educação em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida [...] segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. Esta mesma lei, no art. 28, inciso IX, ainda aborda aspectos importantes no que tange à “adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais [...]” da pessoa com deficiência. Neste aspecto, infere-se que o aluno surdo em sala de aula deve ter suas particularidades linguísticas respeitadas, levando-se em consideração que a sua língua materna, a primeira língua, é a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Diante deste tão vasto histórico de conquistas educacionais na legislação, é inconcebível que ainda hoje presenciemos práticas discriminatórias no contexto escolar. Por muito tempo se falou em processo inclusivo das pessoas com deficiência. Atualmente, as tendências educacionais existentes defendem o movimento de Educação para Todos, exigindo apenas diferenciações-adequações-adaptações nos atos pedagógicos que contemplam as necessidades educacionais de todos os alunos.

Lacerda e Lodi (2010) defendem que para que a inclusão do aluno surdo em sala de aula realmente se efetive, alguns cuidados são necessários, como respeito à condição linguística do indivíduo e seu modo singular de ver o mundo. Para que as escolas atuais se tornem efetivamente inclusivas, faz-se necessária uma reversão no modo de se pensar e de se fazer educação, envolvendo desde o planejamento até a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Velhas práticas e paradigmas precisam ser rompidos. O sistema educacional deve estar adequado para receber todos os alunos, propiciando igualdade de oportunidades e valorização da diversidade existente no contexto escolar. O aluno com deficiência não se adapta à escola, é a escola que se adapta ao aluno.

Segundo Fávero, Pantoja e Montoan (2007), a *práxis* pedagógica vigente é conservadora, tradicional, inviável e excludente, havendo necessidade urgente de revisão desta *práxis*. O mesmo acontece com a prática pedagógica do aluno surdo, pois percebe-se que o processo inclusivo do aluno surdo vai muito além dos conteúdos constantes no currículo, tem a ver com a preparação para a vida, enfim, para o exercício da cidadania.

IMPLICAÇÕES DA SURDEZ NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Damásio (2007) afirma que as pessoas com perda de audição ou surdez enfrentam muitos obstáculos na sua trajetória escolar. Muitas delas têm o seu potencial cognitivo, linguístico, social, político e cultural ignorado,

recebendo assim poucos estímulos, o que acarreta em perdas significativas no desenvolvimento do seu processo ensino-aprendizagem.

É senso comum que a falta de comunicação afeta significativamente a vida de qualquer pessoa. A perda auditiva e a surdez acarretam transformações psicológicas, sociais e educacionais. Mudanças psicológicas ocorrem devido à influência negativa do discurso que supervaloriza a linguagem oral. Muitas crianças surdas, ao se tornarem adultas, afirmam que o que mais desejavam era poder comunicar-se com os pais. Por outro lado, há pais que superprotegem seus filhos surdos ou temem incluí-los no mundo dos ouvintes. As mudanças psicológicas certamente acarretarão em mudanças sociais, estas muitas vezes acontecem devido à dificuldade de comunicação no mundo dos ouvintes. Diante disso, muitas vezes os surdos se isolam, sentindo-se oprimidos e incompreendidos. Mas a forma como alguns surdos se sentem não pode ser generalizada, pois em contraste, muitos surdos comunicam-se fluentemente entre si, desenvolvem autoestima e têm bom desempenho acadêmico e social.

No contexto educacional, a criança que não desenvolve a linguagem oral é estigmatizada, afirma-se que esta criança não aprende quando na verdade o que ocorre é que um leque de possibilidades metodológicas é deixado de lado por acreditar-se na superioridade da língua oral. O conhecimento prévio do aluno surdo tem sido mal avaliado, alguns julgam que pelo fato de não ouvirem, os surdos não sabem praticamente nada. Porém, aparentes inabilidades podem esconder as verdadeiras habilidades e criatividade do surdo.

Lacerda e Lodi (2010) explanam que muitos surdos não têm acesso a uma escolarização que atenda às suas necessidades linguísticas, curriculares, sociais e culturais. Em muitos casos, espera-se que o comportamento do aluno surdo seja o mesmo que o do aluno ouvinte, acompanhando exatamente os mesmos conteúdos. Não raro a criança surda tem sua condição sociolinguística desrespeitada, nada na metodologia é alterado e o currículo continua o mesmo. “Espera-se assim que, à medida que a condição linguística do surdo é respeitada, aumentem as chances de ele desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória [...]” (LACERDA; LODI, 2010, p. 17).

Diante de tais obstáculos, infere-se que a inclusão do aluno surdo perpassa por todas as modalidades de ensino, “[...] garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania [...]” (DAMÁSIO, 2007, p. 14).

MÉTODOS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Conforme Brasil (2006), para que a criança surda possa desenvolver de forma integral o seu potencial, incluído na sociedade e desempenhando seu papel de cidadão, é preciso estimular a capacidade de comunicação linguística. Percebe-se ao longo da história uma tendência de supervalorizar a língua oral e da cultura ouvinte. Segundo Capovilla e Raphael (2001), a partir da segunda metade do século XVIII entravam em vigor o Método Francês do abade L'Épée, baseado num sistema artificial de sinais, e o Método Alemão de Heinicke, que enfatizava o desenvolvimento da oralidade.

O Congresso de Milão em 1880 teve um impacto consideravelmente negativo na educação dos surdos. Os surdos ficaram subordinados ao ouvintismo, abandonando sua cultura e identidade por mais de cem anos.

“O método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente o modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo ao mundo dos ouvintes” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p. 1481).

A educação oralista influenciou significativamente a educação dos surdos ao longo da história e ainda deixa marcas no contexto educacional vigente, pois ainda presenciamos práticas terapêuticas no contexto escolar. Capovilla e Raphael (2001) defendem que este método, devido à concentração exclusiva na oralização, fez com que o nível educacional dos surdos fosse vertiginosamente prejudicado.

Em consequência da adoção universal do método oralista estrito nas escolas, uma forte ênfase foi colocada na habilidade de oralização pelos surdos, às custas de uma educação mais generalista e completa, capaz de levar ao desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elevadas. Como resultado, foi observado um rebaixamento significativo no desempenho cognitivo dos surdos. Infelizmente, no entanto, em vez de ser percebido como consequência do método, tal rebaixamento passou a ser usado como prova da imprescindibilidade da linguagem oral para o desenvolvimento cognitivo dos surdos (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p. 1481).

No modelo oralista, temos os métodos unissensoriais e os métodos multissensoriais. “Métodos unissensoriais são os aspectos básicos do oralismo, como a leitura de lábios, fonoarticulação, treinamento auditivo, método Tadoma e Pollack” (CAMPELLO, 2009, p. 29) A leitura labial é a decodificação dos movimentos labiais do emissor. Podemos aqui destacar que apesar de sua importância, pesquisas comprovam que os surdos captam apenas 20% da mensagem por meio dela, o contexto já conhecido é que auxilia o surdo na dedução ou adivinhação da mensagem. A fonoarticulação envolve a mecânica da fala, envolvendo, além da leitura labial, o movimento, a articulação da fala e ainda o som e o ritmo. O treinamento auditivo explora os resíduos auditivos da pessoa. O método Tadoma usa as informações táteis (vibrações) e o método Pollack desenvolve a atenção perceptual sobre os estímulos visuais.

“O método multissensorial baseia-se em informações sensoriais com os dois órgãos dos sentidos (visuais/auditivas, visuais/táteis, auditivas/táteis) na educação de surdos (*sic*)” (CAMPELLO, 2009, p. 30). Entre eles pode-se destacar o método Sander, que é o treinamento auditivo em associação com informações visuais. O método Guberina é utilizado para o ensino da articulação dos fonemas, treinando os movimentos ginástico-rítmicos envolvidos. Já o método Verbatonal estimula a entonação e a pausa na transmissão da frase, e o método Perdoncini tem por objetivo desenvolver a percepção auditiva e a linguagem.

Este artigo não tem por objetivo explicar detalhadamente cada um desses métodos, apenas explicitar brevemente os métodos oralistas e relatar a influência destes no contexto educacional dos alunos surdos.

Em 1967, nos EUA, Roy Holcomb desenvolve a filosofia denominada Comunicação Total que “[...] consiste na aplicação de todos os recursos e aspectos comunicativos, como no caso de falar e sinalizar ao mesmo tempo” (CAMPELLO, 2009, p. 32). A partir de então a oralização não era mais vista como a única forma de linguagem, todo e qualquer meio de comunicação, inclusive apoia-se o uso da língua de sinais. O objetivo final passava a ser o desenvolvimento da linguagem da criança surda, porém, conforme Capovilla e Raphael (2001), as experiências comprovam que o uso simultâneo se torna inviável devido às particularidades linguísticas da Língua de Sinais. O modelo Comunicação Total é uma fase de transição entre os métodos oralistas e o bilinguismo.

Os resultados dos métodos oralistas e da comunicação total foi um expressivo fracasso na educação de surdos. Mais recentemente, começou-se a perceber que os povos surdos poderiam ser educados através da língua dos sinais e da proposta bilíngue, ou bilinguismo, que abordaremos a seguir.

BILINGUISMO

A partir da década de 1970 surge uma nova proposta na educação de surdos – a educação bilíngue, ou bilinguismo. Segundo Damásio (2007), o bilinguismo tem por objetivo habilitar a pessoa surda para utilizar duas línguas (a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte) no cotidiano escolar e na vida social. Não há consenso em afirmar como isso deve ocorrer, alguns defendem que o aprendizado das duas línguas deve ocorrer de modo simultâneo, mas a maior parte da literatura vigente defende que o aprendizado da Libras deve preceder o aprendizado da língua escrita. O bilinguismo fundamenta-se essencialmente em

[...] dar habilidade aos sujeitos de se comunicar em duas línguas, sendo que uma língua pode predominar sobre a outra [...] proporciona mais habilidades para percepções mentais, cognitivas e visuais e capacidade para analisar os conceitos de modo subjetivo e objetivo às informações recebidas (CAMPELLO, 2009, p. 33).

Por se tratar da proposta que mais respeita as diferenças linguísticas e culturais do indivíduo surdo, o bilinguismo é defendido arduamente pela comunidade surda. É através da Libras – Língua Brasileira de Sinais que o sujeito surdo vai transmitir e proporcionar o conhecimento de tudo ao seu redor.

A Libras é um artefato cultural importante dos surdos. Sabe-se que o ensino da língua de sinais, ou de qualquer língua materna é fator determinante para o desenvolvimento do ser humano. Lacerda e Lodi (2010) afirmam que é por meio da língua que interagimos, nos comunicamos, partilhamos nossa cultura, expressamos nossas opiniões, acessamos informações, nos constituímos enquanto sujeito, enfim exercemos a nossa cidadania, e devido a tantas contribuições que a aquisição da língua proporciona, faz-se necessário que desde a infância a criança surda tenha contato com a língua de sinais, sendo que isso possibilitará maior segurança, autoestima e identidade sadia. Se a criança surda desenvolver uma identidade cultural com o seu grupo, os surdos, ela apresentará uma socialização

satisfatória e será mais facilmente incluída na sociedade ouvinte, porém, se isto não ocorrer, a criança apresentará sérias limitações sociais e linguísticas.

A estrutura gramatical da Língua de Sinais é de modalidade visual-gestual, ao contrário da língua portuguesa, que é de modalidade oral-auditiva, porém, a Libras é comparável a qualquer outra língua do mundo, com a única diferença que as informações são transmitidas aos olhos e não aos ouvidos. Através dela os surdos podem conversar sobre os mais variados temas, desde moda até filosofia, da poesia ao técnico, do concreto ao abstrato, sem limites para expressões de ideias e opiniões. “Entre os grandes desafios para pesquisadores e professores de surdos situa-se o de explicar e superar as muitas dificuldades que esses alunos apresentam no aprendizado e no uso de línguas orais, como é o caso da língua portuguesa” (BRASIL, 2006, p. 34).

Para facilitar o entendimento de como é o contato do surdo com a língua portuguesa, podemos imaginar como seria visitar um país estrangeiro com a língua oral completamente desconhecida por nós. Os moradores ali tentarão conversar conosco talvez de uma forma mais pausada, esperando nosso pleno entendimento, ou ainda a comunicação poderá ocorrer por meio de bilhetes, mas apesar da boa vontade no processo comunicativo, ela se tornará impossível, por se tratar de uma língua oral simplesmente desconhecida aos nossos ouvidos.

Podemos afirmar que para o aluno surdo a língua portuguesa é uma língua estrangeira. E este é o grande desafio encontrado, isto porque no processo de aprendizagem de qualquer língua estrangeira temos a tendência de fazer comparações com a língua materna, o que torna ainda mais difícil o aprendizado da língua portuguesa pelo surdo, que muitas vezes nunca ouviu a palavra. Isto acontece porque o português escrito é baseado no português falado, a escrita alfabética, seja uma sílaba, palavra ou frase em português nada se assemelha com a língua materna do surdo – a língua de sinais.

Percebemos assim que o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa é um processo complexo. A língua portuguesa nunca será um dispositivo tão natural e espontâneo quanto a língua de sinais. Não se pretende desta forma desestimular o ensino da língua portuguesa aos alunos surdos, até porque temos no Brasil surdos doutores na área da linguística. Mas, é preciso ter consciência de que este é um projeto a longo prazo, que deve iniciar logo na tenra infância e em contato com seus pares linguísticos, os próprios surdos. Os surdos adultos atuam enquanto modelos linguísticos e de identidade, contribuindo para o desenvolvimento holístico da criança surda de forma natural.

Santana (2007) defende que as implicações linguísticas não devem ser analisadas de forma isolada, pois elas estão diretamente relacionadas às questões sociolinguísticas, pragmáticas, psicolinguísticas, neurolinguísticas. Os modelos e abordagens educacionais na área da surdez devem se embasar na possibilidade sociocognitiva do surdo adquirir uma língua, e é neste aspecto que a proposta bilíngue tem muito a contribuir na educação de surdos.

BILINGUISMO E INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS SURDOS

Hort e Hort (2013, p. 45) destacam que “Propiciar a inclusão escolar é participar de um processo de mudança, reorganizando a escola, onde estar incluído significa ter o direito de aprender junto, independente das condições físicas, linguísticas, sociais e emocionais [...]”, ou seja, o movimento de inclusão escolar está sem exceção, para todos os alunos. O sistema educacional deve estar adequado para receber todos os alunos.

O simples fato da presença do aluno surdo dentro da sala de aula não necessariamente significa que ele está efetivamente incluído. Omote (2006) defende que o ponto em questão não é o simples atendimento das crianças com deficiência, mas sim a provisão de condições necessárias para um ensino de qualidade, assegurando as oportunidades de acesso e permanência. Sem tais condições a inclusão é uma farsa. A inclusão, enquanto processo que é, deve sim criar oportunidades para potencializar as vantagens de ter alunos deficientes em sala de aula, mas precisa ir além disso, desafiando para a redução das desvantagens.

Lacerda e Lodi (2010) destacam ainda outro aspecto quando afirmam que apesar da presença do intérprete de língua de sinais na sala de aula favorecer o acesso à informação escolar, a simples presença da língua de sinais e do profissional intérprete não garante que o aluno aprenderá facilmente os conteúdos.

Quadros (2006) afirma que o processo de integração/inclusão é superficializado quando os alunos são colocados fisicamente na escola optando-se por modelos pedagógicos tradicionais que têm a intenção de “ouvintizar”, tornar os surdos parecidos com os ouvintes.

É necessário que o surdo se comunique na sua primeira língua – língua de sinais, da mesma forma que as pessoas oralizadas se comunicam na língua portuguesa. E a escola bilíngue exerce com isso um papel fundamental, o de proporcionar uma interação entre a língua de sinais, e até mesmo a pessoa surda compreender as diferentes formas de se comunicar na língua de sinais nas diversas situações sociais do dia a dia (REIS, 2011, p. 27).

A proposta verdadeiramente bilíngue deve contemplar o pleno desenvolvimento linguístico, cultural e curricular dos surdos, o contato efetivo com os aspectos culturais de sua comunidade, possibilitando fluência em sua língua materna – a Libras, pois esta será a base para aquisição de todos os conceitos e conteúdos. Somente após este processo deve ocorrer o acesso à segunda língua, neste caso, a Língua Portuguesa. A aquisição da segunda língua deve ocorrer com base no que já foi aprendido e assimilado na língua materna – a Libras.

O bilinguismo considera a Libras como sendo a língua natural dos surdos, ou seja, aquela aprendida na interação. Também defende o uso da língua de sinais e da Língua Portuguesa como duas línguas distintas, reconhecendo o surdo na sua diferença e especificidade. As duas línguas devem ser usadas, mas não de

forma simultânea. No bilinguismo, a primeira língua dos surdos é a Língua de Sinais. A língua escrita a ser adquirida é a segunda língua. No bilinguismo, a surdez é vista como uma especificidade e como uma diferença. Nesta proposta, o foco não está na deficiência em si, mas sim no sujeito surdo e sua cultura.

Salles et al. (2004) explicam que quando se trata da alfabetização do surdo na Língua Portuguesa, é necessário que a preocupação central esteja na leitura, haja vista que esta faz parte do processo de aprendizagem da escrita. Ainda se recomenda que a Língua de Sinais seja considerada como instrumento no ensino da Língua Portuguesa. A língua materna do surdo deve ser valorizada, pois

[...] é por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa. A língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de língua portuguesa, o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue [sic] (SALLES et al., 2004, p. 21).

Ou seja, querer alfabetizar o aluno surdo primeiramente na língua portuguesa é ir contra a ordem natural do processo ensino-aprendizado. É um total desrespeito ao potencial que o surdo tem em ser bilíngue. Tal atitude influencia negativamente o processo ensino-aprendizagem, prejudicando inclusive o processo de identidade cultural do aluno que não se identifica na cultura ouvinte e que também não tem acesso à cultura surda. As diferenças linguísticas e culturais precisam ser respeitadas.

Plaisant (2007) também defende que a proposta de educação bilíngue deve conceber a Língua de Sinais como língua de instrução, e que a língua é um instrumento de comunicação. O bilinguismo considera o aluno como ser social e ativo na construção de conhecimento e utiliza a língua materna, primeira língua (língua de sinais) como mediadora no aprendizado da segunda língua. A mesma autora também relata a proposta metodológica de trabalhar com projetos pedagógicos, haja vista a possibilidade de discutir temas de interesse do grupo com enfoque interdisciplinar, possibilitando ao aluno a imersão em práticas discursivas e significativas tanto na sua língua materna como na segunda língua, no caso a língua portuguesa.

No entanto, alunos surdos e ouvintes estão na mesma sala de aula, na mesma escola, vivendo em circunstâncias tão diversas! São crianças, são alunos, têm (sic) direito aos estudos, ao conhecimento, à inserção cultural, se respeitadas as diferenças linguísticas e consequentemente forem aprimorados procedimentos didáticos adequados. A escola seriamente comprometida com o aprendizado dos alunos surdos vê e assume o domínio da língua brasileira de sinais para todos que nela estão. Todos ganham em conhecimento; todos ganham em partilha de vida: ouvintes e surdos (LACERDA; LODI, 2010, p. 119).

As escolas adeptas da proposta do bilinguismo têm por premissa acessar aos sujeitos surdos duas línguas no contexto escolar. Até o momento esta proposta tem se mostrado a mais coerente na educação dos surdos, haja vista que considera a língua de sinais como primeira língua e a partir dela ensina-se a segunda língua,

que é o português na modalidade escrita.

Para Dorziat (2004), a fim de favorecer a inclusão da criança surda, é preciso reorganizar a escola; considerar a interação através da Língua de Sinais possibilitando o acesso aos conteúdos em língua de sinais; usar metodologias apropriadas para a realidade visual do aluno surdo; inserção da Libras no currículo de formação dos professores; adaptação curricular; proporcionar apoio de um professor surdo conhecedor profundo da língua de sinais; contar com a presença de intérpretes de língua de sinais no acompanhamento das aulas; maior aceitação do surdo pela comunidade escolar, entre muitos outros aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, sobre o tema delimitado: *Bilinguismo e educação de surdos*, alguns objetivos foram traçados. Primeiramente, objetivou-se analisar as implicações da surdez no processo ensino-aprendizado. Percebeu-se que a falta de comunicação, ainda mais a surdez afeta significativamente a vida de qualquer pessoa. Devido à surdez, a sociabilidade deste aluno é substancialmente prejudicada e por isso o aluno não raro é estigmatizado como incapaz.

Descrever a proposta de educação bilíngue no contexto da surdez e comparar a proposta do bilinguismo com a inclusão escolar dos alunos surdos no contexto educacional vigente foram outros objetivos assinalados na fase inicial desta pesquisa. Verificou-se que o bilinguismo demonstra ser o modelo educacional mais eficiente, haja vista que é o único que respeita as particularidades linguísticas e culturais do aluno surdo. No decorrer desta pesquisa, percebeu-se que o bilinguismo e a inclusão dos alunos surdos apesar de aparentemente tratarem como temas divergentes, tem sido a abordagem mais amplamente utilizada na educação de surdos no contexto educacional vigente. A cada um de nós cabe o papel de refletirmos sobre o que será feito no sentido de avançar a fim de atingir uma educação de efetiva qualidade para os alunos surdos.

A literatura vigente fornece uma gama de informações pertinentes ao direito adquirido de uma educação bilíngue de qualidade, respeitando os aspectos linguísticos e culturais característicos da surdez. Foi possível constatar que, embora a inclusão avance enquanto processo que o é, ainda há muito a alcançar. Educação para todos ainda não é uma realidade no contexto educacional brasileiro, portanto, enquanto os alunos surdos não tiverem suas singularidades linguísticas respeitadas e sua cultura levada em conta, o sistema educacional estará fadado ao fracasso. Educação bilíngue deve estar presente nos conceitos, procedimentos e atitudes.

É fato que o bilinguismo contribui significativamente para a inclusão escolar dos alunos surdos, porém, o conceito parece estar claro entre os atores do cenário educacional, mas a princípio a distância entre teoria e prática continua abismal.



"Nada que eu ouça"

Categoria: Filmes

País: Estados Unidos

Ano: 2008

Título: "Nada que eu ouça" (Sweet nothing in my ear)

Línguas: Inglês e American Sign Language (ASL), legendas em Português

"Nada que eu ouça" (Sweet nothing in my ear) é um dos filmes obrigatórios para aqueles que começam a se aproximar das comunidades e das culturas surdas. Nele, a disputa judicial pela guarda de um filho surdo torna-se pano de fundo para uma sensível discussão sobre implantes cocleares, identidades surdas, orgulho surdo etc. As diferentes expectativas postas em conflito (de um lado, um pai ouvinte; de outro, uma mãe surda) vão deslindando diferentes concepções sobre a surdez, fazendo emergir as nuances políticas (e não só médicas) que envolvem a decisão de se implantar, ou não, uma criança surda. Com muita sutileza, o filme protagonizado por Jeff Daniels e Marlee Matlin, traz à tona uma série de práticas e artefatos comuns ao mundo surdo, promovendo ao grande público novos olhares sobre o tema. O filme conta com legendas em Português.



FONTE: Disponível em: <<https://culturasurda.net/category/filmes/>>. Acesso em: 11 jun. 2017.



Caro acadêmico! A dica do filme "Nada que eu ouça" é de suma importância para fixação do conteúdo explicitado neste tópico, além de ser muito prazeroso assistir e aprender ao mesmo tempo de forma descontraída e de lazer.



RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico, você aprendeu que:

- A educação dos surdos passa por três importantes marcos educacionais, filosofias que nortearam e deram base para chegar à fase atual.
- **Oralismo:** movimento imposto por ouvintes que perdurou por mais de 100 anos onde visava à oralização, a fala das pessoas surdas e exigia métodos para desenvolver a fala.
- **Comunicação total:** com o fracasso do oralismo e praticamente no mesmo objetivo de fazer os surdos falar, a comunicação total vem para fazer acontecer uma forma de comunicação com os surdos a qualquer forma, seja por gestos, fala, desenho, mímica e outros.
- **Bilinguismo:** o correto e almejado pelos surdos seria visar e desenvolver o uso da língua de sinais como L1 e a língua oral e/ou escrita como L2.
- **Tipos de bilinguismo:** o bilinguismo com aspecto tradicional, bilinguismo com aspecto humanista liberal, o bilinguismo progressista e o bilinguismo crítico na educação de surdos.

AUTOATIVIDADE



- 1 Com base nos estudos das filosofias, responda:
Disserte a respeito das três filosofias estudadas neste tópico (oralismo, comunicação total e bilinguismo). Atenção! Esquematize, caracterizando cada filosofia.



- 2 Relacione classificando os conceitos conforme o que se pede:

- A - Bilinguismo com aspecto tradicional.
- B - Bilinguismo com aspecto humanista liberal.
- C - Bilinguismo com aspecto progressista.
- D - Bilinguismo crítico na educação de surdos.



- () Enfatiza a noção de diferença cultural que caracteriza a surdez, porém essencializa e ignora a história e a cultura. Assim, seriam surdos (com S maiúsculo), porém não comprometidos com seus aspectos políticos.
- () Tem seus pontos positivos e negativos, tem escolas que usam língua de sinais como mediação com o oral e não como a produção cultural linguística, treinam o oralismo como sendo a primeira língua. (...)
- () Visão colonialista sobre a surdez. Imperam o ouvintismo e a identidade incompleta dos surdos. Os professores continuam com sua formação nos modelos da educação com ideias clínicas. Esse tipo de bilinguismo tende à globalização da cultura.
- () Considera a existência de uma igualdade natural entre ouvintes e surdos. A desigualdade, no entanto, mostra a existência de uma limitação de oportunidade social aos surdos. Isso se constitui numa pressão para aqueles que vivem a situação de desigualdade histórica e são forçados a alcançar uma certa igualdade.

Assinale a sequência correta:

- a) () B – C – D – A.
- b) () C – A – D – B.
- c) () C – D – A – B.
- d) () D – C – A – B.

- 3 Com base nos textos e nas leituras realizadas, identifique o que objetivava cada filosofia educacional. Coloque V para as respostas verdadeiras e F para as respostas falsas:



- () A comunicação total objetivava exclusivamente ao educando surdo a oralização.
- () O bilinguismo tem como ponto principal a filosofia de fazer uso das línguas, a L1 e a L2.

- () O oralismo incentiva também ao surdo o uso da Língua de Sinais.
- () Poderia usar gestos, oralidade, sinais, mímicas e o que fosse necessário para haver a comunicação entre surdo e ouvinte, esta filosofia era a comunicação total.

Assinale a sequência das respostas corretas:

- a) () F – F – V – V.
- b) () V – F – V – F.
- c) () F – V – V – F.
- d) () F – V – F – V.

4 A partir da década de 70 surge uma nova proposta na educação de surdos tendo por objetivo habilitar o surdo em duas línguas, respeitando as diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda. O fundamento filosófico ou metodologia adotada desde então é:



- a) () Oralismo
- b) () Pedagogia Surda
- c) () Comunicação Total
- d) () Bilinguismo



A LÍNGUA DE SINAIS – ONTEM E HOJE

1 INTRODUÇÃO

Neste tópico, continuaremos a discutir questões relevantes **da** e **na** educação dos surdos, tratando mais especificamente sobre a Língua de Sinais, seu surgimento, sua evolução e fluência nos países, incluindo o Brasil, SC e regiões.

Apresentaremos as primeiras questões sobre o surgimento da Língua de Sinais no mundo e consequentemente no Brasil, onde veremos a trajetória histórica dos surdos junto com a Língua de Sinais.

Neste tópico, inicia-se o direcionamento para os estudos dos aspectos da gramática da Língua de Sinais, como a exposição do que é léxico, datilologia, variações linguísticas, sinais icônicos e arbitrários, descreve-se também a importância do conjunto que envolve a Língua de Sinais, como as expressões faciais e corporais e os parâmetros que a compõem para que seja de fato uma língua.

O estudo da gramática da Língua de Sinais é iniciado visando à compreensão do que envolve esta língua visual e espacial, diferente na estrutura de uma língua oral, porém, com gramática própria que lhe legitima como língua.

Bons estudos e bom interesse a todos!

2 A LÍNGUA DE SINAIS NO DECORRER DA HISTÓRIA

Os surdos, por muitos anos, ficaram marginalizados e sem o reconhecimento de uma Língua de Sinais. Registros nos mostram que tudo inicia em um mosteiro com a criação de um alfabeto manual, onde os monges, na Espanha, comunicavam-se através de uma forma de alfabeto, pois viviam enclausurados e existia a lei do silêncio.

O silêncio no período monástico, segundo regras estabelecidas por São Basílio Magno no século IV d.C., era determinado para os noviços, com o objetivo de levá-los a desvestirem-se dos costumes anteriores, purificando-se no silêncio, para aprenderem uma nova maneira de viver. Entendia-se que o contato com o mundano contaminava a alma, e o silêncio tinha a função de apagar as lembranças da vida pregressa. É bom para os noviços também a prática do silêncio. Se

dominam a língua, darão simultaneamente boa prova de temperança. Com o silêncio aprenderão junto dos que sabem usar da palavra, com concisão e firmeza, como convém perguntar e responder a cada um. Há um tom de voz, uma palavra comedida, um tempo oportuno, uma propriedade no falar, peculiares e adequados aos que praticam a piedade. Não os aprende quem não tiver abandonado aquilo a que estiver acostumado. O silêncio traz consigo o esquecimento da vida anterior, em consequência da interrupção, e proporciona lazer para o aprendizado do bem (SÃO BASÍLIO MAGNO, 1983, p. 70).

O artigo “A igreja monástica e a constituição da língua de sinais e do alfabeto manual”, de Reily (1997), relata que a Língua de Sinais surge inicialmente nos mosteiros, como meio de quebrar o voto de silêncio. Na Espanha, o frade Pedro Ponce de Leon inicia a educação dos surdos da nobreza, com ênfase na oralização e escrita. Juan Bonet publica o primeiro livro na área da educação de surdos, em 1620. O abade Charles Michel de L’Épée, na França, é o pioneiro na valorização da Língua de Sinais na educação dos surdos, aprendendo a Língua de Sinais com grupos de surdos que vagavam nas ruas de Paris.

Assim surgem os primeiros registros impressos sobre a Língua de Sinais, que iniciam com o uso do alfabeto com o objetivo de alfabetizar os surdos e torná-los aptos a serem considerados cristãos, sendo que o ensino da fala também sempre esteve presente nestas tentativas.

2.1 A LÍNGUA DE SINAIS NO MUNDO

Há muita informação conflituosa e de certa forma misteriosa sobre o verdadeiro início da Língua de Sinais, por exemplo, quem foi que ensinou a L’Épée a língua de sinais. Teria ele mesmo aprendido com os mendigos surdos que viviam nas ruas? Sabe-se que por volta de 1755, ele inicia, na França, um método para ensinar os surdos a ler, em que associava palavras a figuras e que foi o abade Charles Michel de L’Épée que fundou a primeira escola para surdos que teve auxílio público, e treinou diversos professores na França e Europa.

Em 1864 foi fundada a primeira e única universidade para surdos do mundo, nos Estados Unidos, chamada até hoje de *Gallaudet University*, como já indicamos o passeio virtual no tópico anterior. Esta universidade teve como princípio ensinar a Língua de Sinais para poder ensinar os surdos a falar, hoje sabemos que não se usa mais este método. O ideal é a Língua de Sinais como L1.

Com o Congresso de Milão na Itália, em 1880, onde ficou definido pela oralização (já expusemos no tópico anterior), a Língua de Sinais fica mais restrita, mas não extinta, porém o auge estava na oralização, que levava muitos anos para ensinar os surdos a falar.

Foi então que, em 1960, alguns historiadores e outros estudiosos perceberam que o método oralista não estava dando o resultado esperado, foi criada a Comunicação Total (já citado e explicado no tópico anterior).

Um grande pesquisador e linguista foi o Dr. William C. Stokoe (1919-2000), o qual pesquisou por mais de dez anos as línguas de sinais em comparação com as línguas orais. Seus estudos focaram a ASL – Língua de Sinais Americana, fazia suas pesquisas e trabalhava na Universidade de Gallaudet nos anos de 1955 a 1970, era professor e chefe do departamento de inglês, onde conseguiu publicar um livro: a “Estrutura da Língua de Sinais” e foi coautor de um dicionário da língua de sinais americana sobre princípios linguísticos, no ano de 1965.

A publicação de Stokoe trouxe o *status* à Língua de Sinais, a transformação e o respeito, comprovando e a legitimando como língua, onde apresentava uma sintaxe e gramática independentes, funcionais e poderosas como qualquer língua falada no mundo. Ele levantou o prestígio da ASL nos círculos acadêmicos e pedagógicos. Foi a primeira vez que um linguista estava apresentando os elementos linguísticos de uma língua de sinais. Assim, as línguas de sinais passaram a serem vistas como línguas de fato.

2.1.1 A LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL

No Brasil, a Língua de Sinais foi trazida oficialmente durante o império de D. Pedro II, com a vinda do professor da França Hernest Huet, fundando o Instituto Imperial para surdos-mudos, que existe até os dias de hoje e chama-se INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, onde era usado o método combinado, isto é, o alfabeto, os sinais e também a fala.

Naquela época, em 1854, no instituto eram aceitos somente meninos e muitos destes eram surdos que viviam perambulando pelas ruas, mas muitos também vieram de diversas partes do Brasil para ficarem alojados em forma de internatos, um local em que ficavam por muitos anos aprendendo um ofício. A educação era mais direcionada para ensinar um ofício. Neste instituto havia as oficinas de marcenaria, tipografia para trabalhar em gráficas e de esculpir pedra, entre outras.

Hernest Huet não permanece muitos anos na função de professor e de diretor do instituto, logo é substituído por ouvintes, e neste mesmo tempo estava sendo implantado e imposto o método do oralismo, que teve forças para também ser adotado no instituto.

A Língua de Sinais no instituto continuou de forma camuflada, os surdos usavam em seus quartos, usavam entre eles nas oficinas e nos pátios do instituto, na verdade nunca deixou de ser usada, mas eram impedidos de estudar e fazer uso dela academicamente.

O INES funciona como órgão do governo, desde 1857, com mais abertura de vagas para ouvintes também, atende desde crianças à idade adulta, trabalha numa perspectiva bilíngue, onde também realiza o trabalho de fonoaudiologia, implantados coclear, Educação Infantil, orientação aos pais e familiares, Ensino

Fundamental, Ensino Médio, graduação de Letras Libras e Pedagogia Bilíngue e especialização na área da surdez, com projetos para mestrado em breve, há também cursos oferecidos à comunidade.

Hoje, no Brasil, podemos mencionar muitos nomes relevantes de pesquisadores e estudiosos na área da surdez, como a primeira mulher surda a formar-se mestre, Dra. Gládis Perlin, grande pesquisadora sobre cultura e identidade surda. Assim como Ana Regina e Souza Campello, doutora na área da educação e Linguística, além de professora do INES. Karin Strobel, também doutora na área e professora na UFSC, entre outros. Destaca-se também a figura importantíssima na área da surdez, Ronice Quadros, mentora dos cursos de Letras Libras para polos ao redor do Brasil. Ronice também trabalhou na criação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, atualmente professora e chefe de departamento da UFSC, um grande nome, conhecida e respeitada internacionalmente.

Se realizarmos uma retrospectiva histórica, encontraremos na educação de surdos a base inicial em meados da década de 1950, com serviços implantados na rede regular de ensino, caracterizando assim o importante papel do Estado neste processo. Além disso, o Estado de Santa Catarina foi precursor na parceria com os movimentos surdos que surgiram, iniciando na Escola Básica Barreiros Filho, no município de Florianópolis, três salas de alfabetização com deficientes auditivos (FCEE, 2001, p. 25).

Nessa mesma década, a metodologia aplicada aos sujeitos surdos baseava-se no oralismo, ministrado por uma professora que recebera habilitação nessa instituição. O Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES – obedecia à tendência da época, fornecendo a seus alunos a mesma educação dispensada aos surdos de todo mundo.

Somente nos anos de 1961, o então governador Celso Ramos se reuniu com os surdos para criar uma Escola que leva o seu nome, consolidando o primeiro espaço de educação de surdos em Santa Catarina. Para a atuação junto ao público-alvo fora contratado o primeiro professor surdo, Francisco de Lima Júnior, para estruturar a proposta pedagógica a ser ministrada nesta escola, cujo foco principal tinha como objetivo ensinar a Língua de Sinais e, ao mesmo tempo, garantir aos surdos o acesso à leitura e à escrita da Língua Portuguesa.

Anos mais tarde foi criada a Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, em 1968, tornando-se o órgão responsável pela Política de Educação Especial no Estado de SC, mudanças significativas ocorreram no processo da educação de surdos a partir de então. Não foi seguido com a proposta de atendimento, com um professor surdo, optando-se por criar os serviços específicos com o objetivo de prepará-los para frequentarem o ensino regular.

No ano de 1981 iniciaram-se algumas discussões de novas ideias, visando à Comunicação Total para oferecer a educação de surdo. Os técnicos da Fundação

Catarinense de Educação Especial foram capacitados a fim de implementar essa metodologia. Eles receberam assessoria do foniatra Doutor Mauro Spinelli (SP), tendo contato com a filosofia da Comunicação Total (FCEE, 2011).

Até então era aplicado o método oral em todos os espaços educacionais, os treinos audiológicos, de fala em frente ao espelho, pistas sinestésicas, entre outros, tornaram-se os alçôres de muitos surdos que relatavam um sofrimento para alcançar minimamente os objetivos dos profissionais da área audiológica. Esses relatos e o baixo percentual de surdos falantes orais fluentes provocaram na equipe técnica o repensar da sua prática e, consequentemente, um olhar mais crítico para o método oral.

Em 1982, a Fundação Catarinense de Educação Especial se tornou o órgão responsável pela educação especial em Santa Catarina, adotou a filosofia da Comunicação Total na educação das pessoas com surdez em todo o Estado, fruto de um longo período de estudos. A partir deste momento, a estrutura metodológica utilizada pelo então Serviço de Atendimento ao Deficiente Auditivo – SAEDE (terminologia adotada neste período) era a utilização de vários métodos (FCEE, 2011).

Por volta do ano de 1988 começa a matrícula compulsória, onde todos tinham direito de estudar em escolas regulares. Com esta iniciativa, foram implantadas novas salas de recursos para surdos, com o objetivo de dar suporte técnico e pedagógico, porém, a filosofia continuava voltada à Comunicação Total.

FCEE (2011) relata que, historicamente, percebe-se que os avanços não foram significativos. Aspectos como o preconceito, a rotatividade dos profissionais da área da surdez e a falta de articulação entre as instituições influenciaram negativamente neste aspecto.

No período da década de 1990, sob uma nova perspectiva, as políticas educacionais tinham vistas igualitárias para fazer valer o exercício pleno da cidadania em que todas as pessoas, independentemente de qualquer diferença, tinham seus direitos garantidos. Ao mesmo tempo, havia um movimento organizado pela comunidade surda, buscando aperfeiçoar, juntamente com as políticas sociais, um desenvolvimento positivo na educação de surdos em Santa Catarina.

A estruturação do Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos, designada pela Portaria P/11541/SED, de 18/08/00, foi uma comissão que contou com a equipe da FCEE. Esta comissão analisa a situação vigente e percebe a necessidade de redimensionar a política educacional de surdos, entendendo que, para tal, é necessária a interface entre os segmentos institucionais envolvidos nesta problemática (FCEE, 2011).

No entanto, perceberam que a educação de surdos não estava surtindo efeitos desejados quanto à profissionalização e ao aprendizado da Língua

Portuguesa, na intenção de formar pessoas autônomas e socialmente incluídas pelo conhecimento, visando à leitura e escrita do português, sendo necessária uma revisão metodológica.

Para tanto, no sentido de garantir uma intervenção eficaz de forma gradual no processo educativo da comunidade surda, proporcionando a todos os educandos do Estado uma educação com qualidade que lhes permita o exercício pleno da cidadania, a Fundação Catarinense de educação Especial – FCEE, por meio da Diretoria de Assistência ao Educando e do Centro de Estudos e Atendimento à Deficiência Sensorial – CEADS, respaldada pela política nacional do MEC e subsidiada pela Nova Política de educação de surdos de Santa Catarina, “propõe a implantação gradual de cinco Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS no Estado de Santa Catarina”. Em 2005, o CAS se consolida enquanto Centro de Atendimento da FCEE, sendo ele o responsável em responder por ações na área da educação de surdos em nosso Estado, estando assim até os dias de hoje (FCEE, 2011, p. 27).

No decorrer da implantação da política de educação de surdos, no ano de 2004, a Fundação Catarinense de Educação Especial, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, estabelece a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina. Nela são reafirmados os compromissos e serviços estabelecidos na Política de Educação de Surdos de 2003, ano em que foi criada. Na Política são implantados diferentes programas para atingir de forma igualitária outras deficiências (FCEE, 2011, p. 27).

Grande passo e muitas mudanças ocorreram ainda em 2004, com a implantação de uma política própria à educação de surdos, que visava turmas com ensino em Libras desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. A partir desse período, Santa Catarina pensou diferente a educação das pessoas com surdez em seu estado. Por meio de um projeto da FCEE, cria seis polos de educação surda, implantando uma visão de forma diferenciada de agir a educação de surdos desse estado. As cidades contempladas foram: São José, Joinville, Criciúma, Blumenau, Xanxerê e Chapecó. Todos os polos foram criados conforme os critérios a seguir, sendo detalhado na política de educação de surdos.

O ano de 2004 foi realmente um marco importante na estruturação e organização na educação de surdos. FCEE (2004) delimita que nas turmas com o ensino em Libras as disciplinas devem ser lecionadas pelo professor bilíngue em Libras. Na Educação Infantil, na faixa etária de 0 a 3 anos (creche), a turma deve ser composta por 4-10 crianças. Surdos bilíngues ou professores ouvintes bilíngues com instrutor ou monitor de Libras devem atuar como regentes. Na pré-escola (4 a 6 anos), a composição da turma se dá com no mínimo quatro e no máximo quinze crianças. A mesma composição de turma ocorre nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Independentemente do nível ou modalidade de ensino, a presença de profissionais surdos ou ouvintes bilíngues é contemplada.

A proposta da educação de surdos de SC é de muita relevância no que se refere à Educação Infantil, porém, como já fora citado anteriormente, a proposta esbarra nas questões geográficas, tornando-se difícil formar turmas de alunos em

faixa etária para a seriação, entre 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos com o mínimo que se pede de quatro crianças, assim, muitos ficam em creches e pré-escola com direito a um professor bilíngue, isto é, que saiba Libras e que trabalhe numa proposta bilíngue, mas esse direito, na maioria das vezes, não é efetivado, porque muitos coordenadores não entendem que a criança pode não saber Libras, mas que esta é a L1 e deve iniciar o mais cedo possível.

Na continuidade desta proposta, quanto ao intérprete de Libras em salas até nono ano, a proposta ainda contempla os alunos de 5ª a 8ª série (por ser escrita antes da reforma do Ensino Fundamental) em turmas mistas, ou seja, composta por alunos surdos e ouvintes. Neste caso, a FCEE (2004) recomenda que os conceitos e conteúdos específicos de cada disciplina devem ser ministrados pelo professor responsável da disciplina, mas preconiza a presença do professor intérprete de Libras, profissional este responsável pela interpretação dos conteúdos.

A FCEE (2004) defende ainda que a composição das turmas nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio pode contar com até 15 alunos surdos, bem como idealiza que os docentes das disciplinas sejam preferencialmente surdos, não sendo assim possível optar-se pela contratação do professor ouvinte bilíngue. A última opção seria a contratação de professor ouvinte com intérprete em sala de aula.

A contratação do intérprete de Libras se efetivou em SC depois de muitos cursos para formação destes, pois, de 2004 a 2006, através da rede estadual de ensino com parceria da FCEE e do MEC, foram oferecidos muitos cursos de capacitação, além dos cursos de graduação em Letras-Libras oferecidos pela UFSC e mais oito polos no Brasil para a formação na universidade na área de Libras.

Houve também, em alguns polos de SC, turmas em Libras de nível de 5º a 8º ano e posteriormente até o ensino médio, somente turmas formadas de adolescentes surdos.

A proposta contemplava a Educação de Jovens e Adultos, quando determina que as turmas podem ser compostas por turmas mistas com professor intérprete e/ou turma com o ensino em Libras. O processo de alfabetização e nivelamento deve ocorrer em turma com o ensino em Libras composta de 5 a 15 alunos com preferencialmente docentes surdos, bilíngues ou professor ouvinte com intérprete em sala (FCEE, 2004).

Em alguns polos foi possível formar turmas de surdos para nivelamento, na maioria de 10 a 15 anos e até de mais idade, sendo estes a maioria semialfabetizados, alguns não tinham nem o domínio da Libras e nem da Língua Portuguesa, estas turmas tinham duração de dois anos para tentar compensar a defasagem no processo ensino-aprendizagem.

Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, contratava-se o intérprete para atuar junto aos professores das disciplinas interpretando as aulas.

O que nunca houve em SC foi a contratação de intérpretes conforme áreas, como citado na proposta, pois tornava-se difícil de contratar um intérprete, imagina encontrar pessoas com formação em cada área, além do número de alunos quase sempre reduzido.

A proposta garante a contratação do profissional intérprete e do instrutor de Libras que seja surdo, no mínimo um profissional ouvinte por turma e um surdo em cada escola para ensinar Libras nas turmas. Na sequência, a proposta de educação de surdos de SC vem afirmar a necessidade do profissional intérprete em sala de aula (FCEE, 2004).

Durante a implantação dos polos, alguns ajustes foram necessários, dependendo de locais em que ele se encontrara, visto que um dos grandes entraves de implantar determinada política foi a questão geográfica para montar as turmas conforme polos, somando a esse fato a falta de compreensão por parte de gestores e coordenadores para com a formação, as especificidades do projeto e com o apoio técnico necessário a dar continuidade à proposta.

Assim, observou-se uma nova reestruturação nas turmas com ensino em Libras e novamente sob a assessoria de Ronice Quadros, em 2009, é realizada uma modificação com o projeto finalizado, houve a escolha das GEREDs e o encontro com as integradoras de Educação Especial, de três cidades e regionais, envolvendo três escolas da rede pública estadual de Santa Catarina. A escolha deste universo de pesquisa deu-se a partir do perfil destas escolas: EEF Rui Barbosa (Joinville), EEB Nossa Senhora da Conceição (São José), EEB Marechal Bormann (Chapecó) (FCEE, 2011). As instituições foram acompanhadas de forma mais minuciosa durante o processo de aplicação da proposta, avaliados e encerrada a educação em turmas bilíngues, voltando para o professor bilíngue, instrutor surdo nos Saedes e os educandos surdos frequentando estes locais.

Na visão da política da inclusão e também por não haver números suficientes de surdos matriculados em turmas e séries, fora necessária a reavaliação das distribuições, colocando-os em séries regulares junto aos demais alunos ouvintes. Contudo, as últimas discussões indicam uma:

[...] abordagem educacional por meio do bilinguismo, que visa oferecer aos alunos com surdez a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita. O estudo tem demonstrado que esta abordagem corresponde melhor às necessidades do aluno com surdez, por respeitar a língua natural e construir um ambiente propício para aprendizagem escolar (FCEE, 2011, p. 7).

Seguindo as perspectivas nacionais, atualmente o Estado de SC se encontra em consonância com as políticas de inclusão no processo educacional dos surdos, discutindo de maneira efetiva novas formas de se fazer o ensino e aprendizagem do educando surdo, seja por meio do bilinguismo ou pela inclusão em escolas regulares. O fato é que SC é um estado precursor em leis para pessoas com deficiência, sobressaindo-se aos demais estados brasileiros.

3 ASPECTOS GRAMATICAIS DA LÍNGUA DE SINAIS

Sabe-se que as línguas de sinais não são universais e que existem diferenças locais e regionais. Com o reconhecimento da Língua de Sinais como língua oficial no Brasil, desde a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, torna-se assim cada vez mais divulgada. A partir de então a disciplina de Libras deixa de ser apenas uma disciplina obrigatória em cursos superiores de licenciatura e optativa em outros, mas torna-se obrigatória em todos os locais públicos, visando à acessibilidade na comunicação, ou seja, é usada em todos os meios.

As línguas de sinais podem apresentar muitas variações, depende do nível cultural de cada local, sendo que podem ocorrer variações históricas, regionais e sociais.

3.1 LÉXICO DA LÍNGUA DE SINAIS

O léxico em uma língua é o dicionário, o conjunto do vocabulário da língua. **“Em Libras, os itens lexicais são os sinais. É totalmente errado pensar que a datilologia (soletração utilizando o alfabeto manual) é a simulação de um sinal. As letras do alfabeto digital representam as letras do alfabeto da língua oral de um idioma, e cada letra não significa um sinal”** (HONORA, 2010, p. 16).

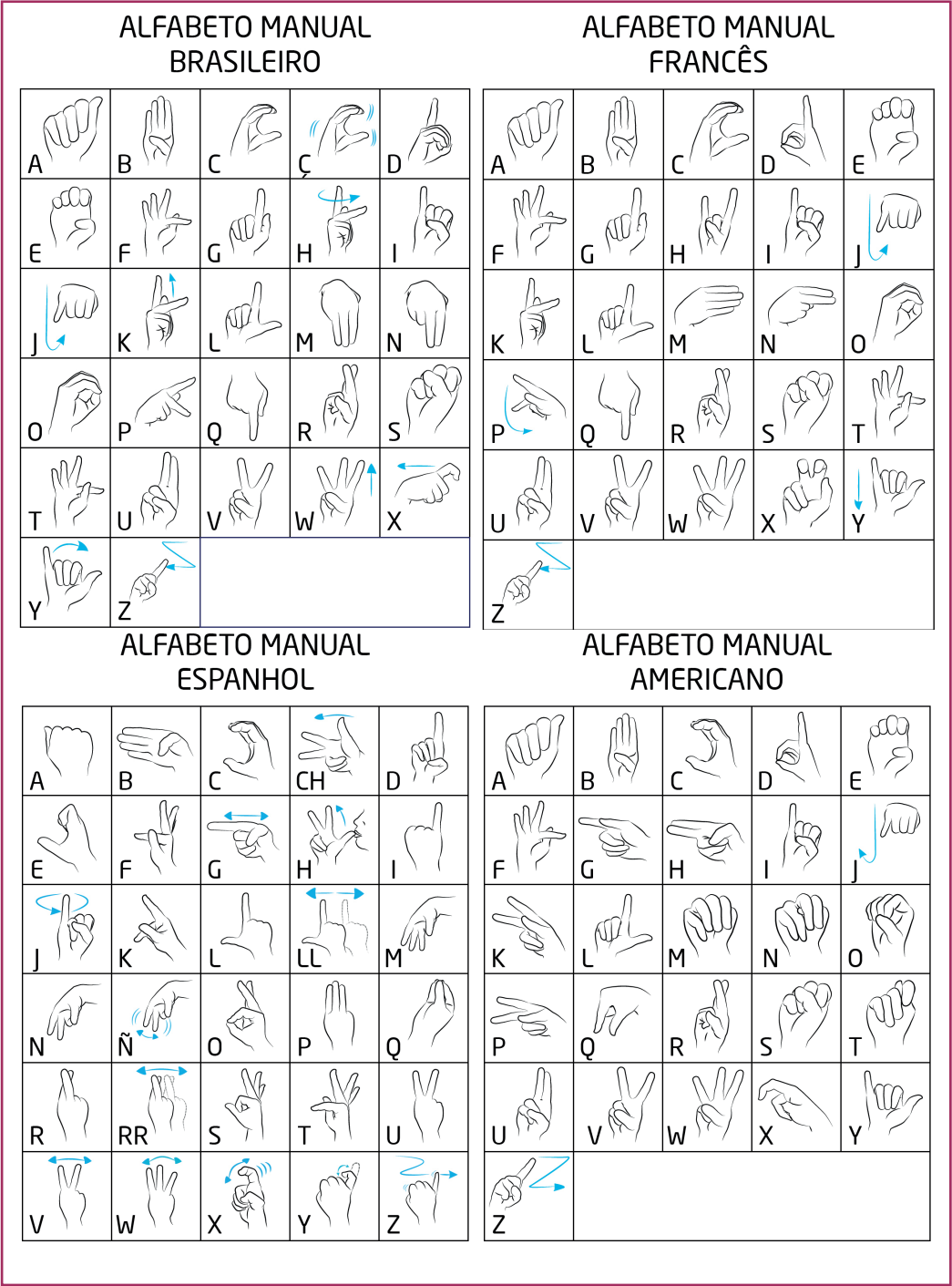
Assim como as línguas orais possuem um léxico, as línguas de sinais também possuem um conjunto de palavras (sinais) que formam a língua.

3.2 A DATILOLOGIA

É bem comum as pessoas leigas e/ou no início de um curso de libras quando estão em fase de aprendizado do alfabeto, estas pensam que este alfabeto é a Língua de Sinais. O alfabeto é só o alfabeto da língua, que não quer dizer que escrevemos todos os sinais usando o alfabeto. A datilologia é usada para nomes de pessoas, de lugares e para algum sinal que não conhecemos, daí sim soletramos para os surdos.

Os alfabetos podem ser parecidos em vários países, mas também não são iguais, vejamos alguns exemplos.

FIGURA 4 – ALFABETO MANUAL



FONTE: Audiovisual/UNIASSELVI.

Podemos observar nos quatro quadros acima que há semelhanças entre, principalmente, a França e o Brasil. Como já fora explicado, nossa Língua de

Sinais, assim como o alfabeto, têm origem francesa. As demais letras apresentadas aqui no quadro têm muitas letras iguais, sendo a Espanha e Estados Unidos com o Brasil e França.

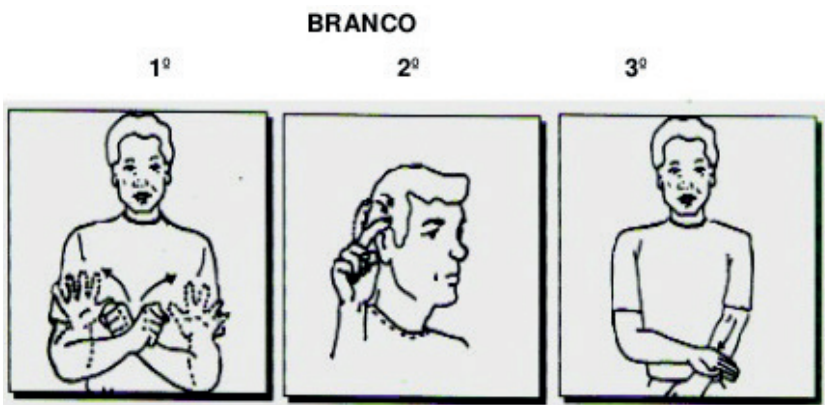
A história dos alfabetos, como já fora mencionada, no início do Tópico 1, teve origem no século XVI, na Espanha, por Pedro Ponce de León e publicado por Pablo Bonet os registros de León, que mostram também que teria conseguido alfabetizar surdos e elevar o nível de compreensão da física e de astronomia, além de terem aprendido várias línguas.

Existem também lugares em que a soletração de muitos sinais, que de forma abreviada se torna o sinal, a exemplo a palavra **lixo**, onde a mão se configura em L e I e o dedo indicador já faz o X, fechando em O. Este jeito de soletração que é o sinal, vimos muito em pessoas mais fluentes da língua de sinais e academicamente evoluídos, assim como os surdos da região do Rio de Janeiro usam muito. Nestes casos seria uma soletração datilológica mais avançada, uma forma rítmica que daria a fluência e a semântica das palavras.

3.3 VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

As variações podem ser históricas, sociais e regionais. Nas variações históricas estão os sinais que evoluem e se tornam usados pela comunidade surda. Vários sinais estão em desuso, não que estejam errados, mas porque é uma língua e evolui conforme seus usuários. A exemplo de variações históricas podemos citar o sinal de Branco, que é conhecido por pelo menos cinco sinais.

FIGURA 5 – TRÊS SINAIS DE BRANCO



FONTE: Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/IzackGomes/aspectos-linguisticos-libras>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

As variações sociais não modificam o sinal em si, mas a configuração de mão e a posição que ocupa dependendo do contexto e de quem a usa, a exemplo de variação social podemos citar o sinal de conversar e ajudar.

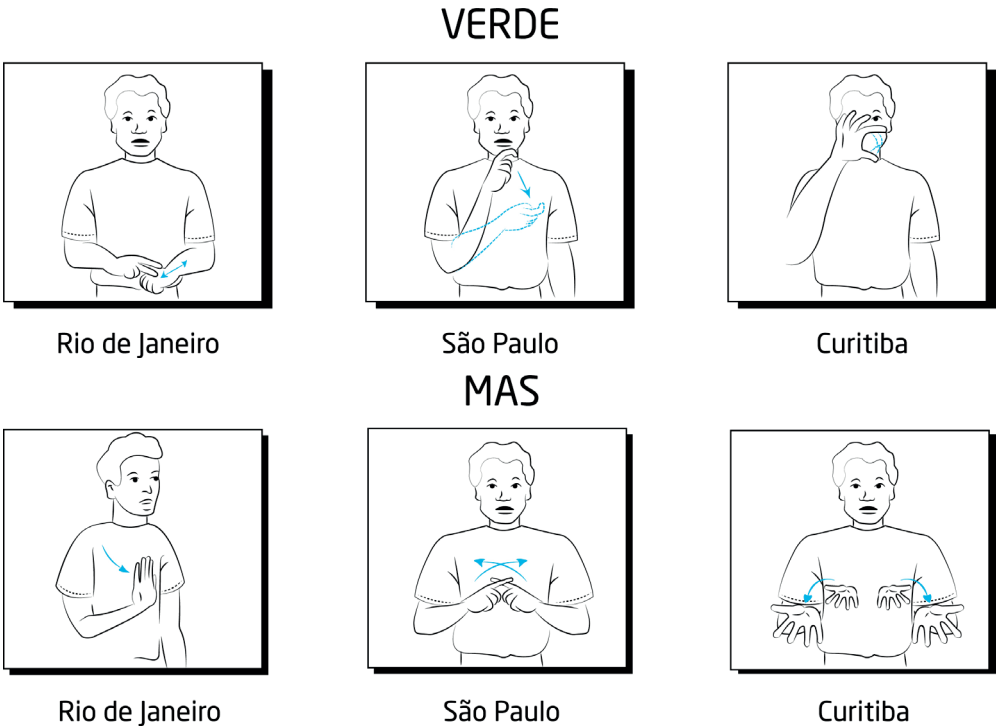
FIGURA 6 – SINAL DE AJUDAR E CONVERSAR



FONTE: Audiovisual/UNIASSELVI.

Nas variações regionais, percebemos muita diferença, não só de um estado para outro, mas de regiões do mesmo estado. Na imagem a seguir apresentam-se diferenças regionais de estados brasileiros de um mesmo sinal. Neste exemplo, a cor verde.

FIGURA 7 - VARIAÇÕES DO SINAL DA COR VERDE

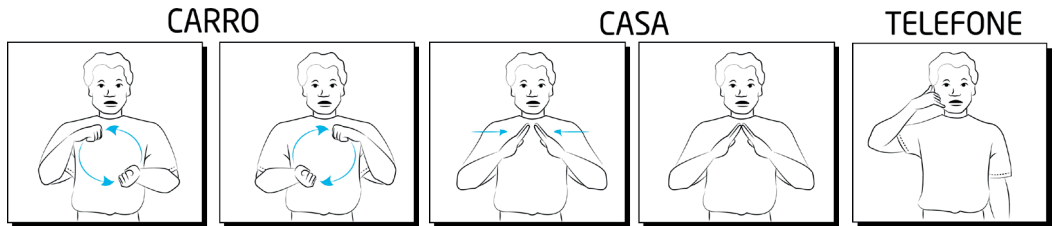


FONTE: Audiovisual/UNIASSELVI.

3.4 ICONICIDADE E ARBITRARIEDADE

Na língua de sinais podemos encontrar sinais parecidíssimos com o objeto e/ou o que sinalizamos. Como exemplo disso temos os sinais de telefone, de carro ou dirigir, entre outros. São estes sinais quando apresentam características do objeto e/ou de alguma coisa que nos lembram o que estamos sinalizando. A estes chamamos de sinais icônicos. Veja alguns sinais icônicos.

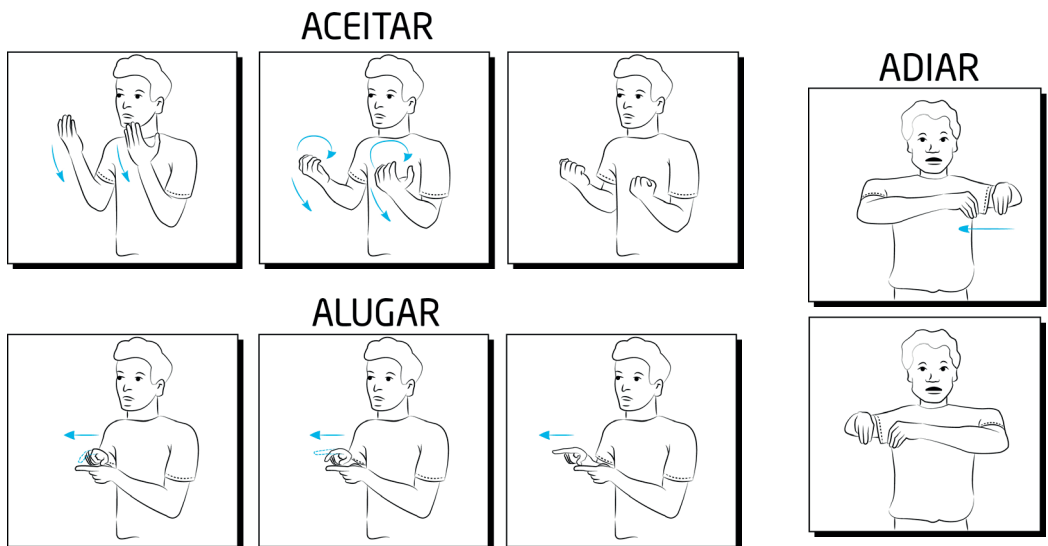
FIGURA 8 – SINAIS ICÔNICOS



FONTE: Audiovisual/UNIASSELVI.

Os sinais arbitrários são diferentes dos icônicos, isto é, não são parecidos com os sinais com o objeto e/ou ação, sendo sinais que não nos apresentam características dos objetos e/ou coisa. Na língua de sinais, a maioria dos sinais são arbitrários. Veja alguns sinais arbitrários.

FIGURA 9 – SINAIS ARBITRÁRIOS



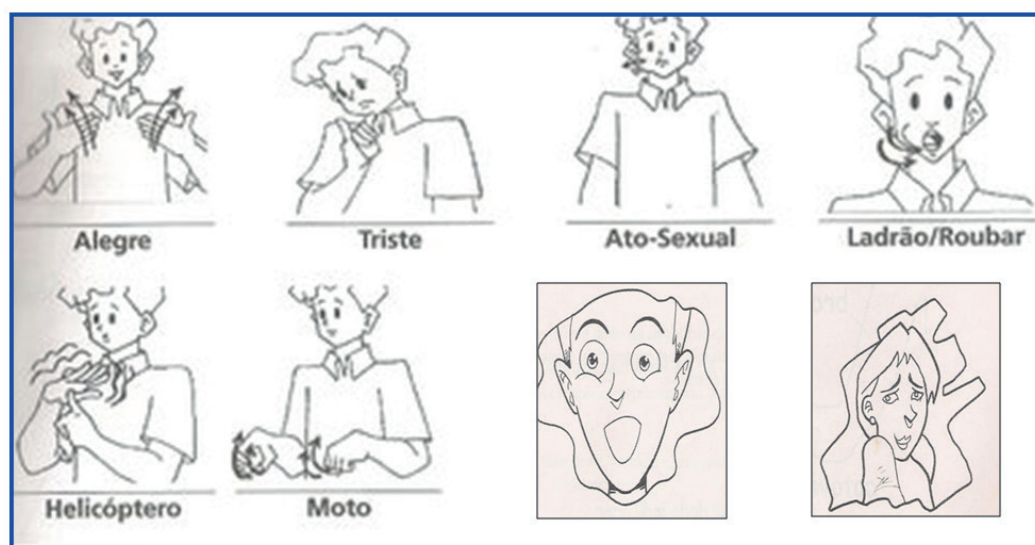
FONTE: Audiovisual/UNIASSELVI.

3.5 EXPRESSÕES FACIAIS E CORPORAIS

A Libras é uma língua visual espacial, não oral. Se na língua oral usamos de entonação para diferenciar uma frase exclamativa da interrogativa, por exemplo, em Libras usamos a expressão para diferenciar uma da outra.

Sendo a Libras uma língua visual, torna-se um conjunto em que não se pode separar sinal sem expressão, a maioria dos sinais é acompanhada de expressões faciais e/ou corporais. Não são somente mãos que se movimentam, mas formam um conjunto indispensável na realização do sinal. Veja alguns exemplos de expressões faciais e/ou corporais.

FIGURA 10 – EXPRESSÕES FACIAIS E CORPORAIS



FONTE: Disponível em: <<http://librasitz.blogspot.com.br/2010/07/os-cinco-parametros.html>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

3.6 PARÂMETROS DA LÍNGUA DE SINAIS

Ferreira Brito (1995) define que a Libras é estruturada a partir de cinco parâmetros, são eles:

CM – Configuração de mão

PA – Ponto de articulação

M – Movimento

O – Orientação

EF/EC – Expressão facial e expressão corporal

No CM – Configuração de mão – é o jeito, a forma em que a mão está configurada, como ela está para fazer o sinal.

No PA – Ponto de articulação – é onde o sinal toca e/ou não toca, poderá haver sinais que são realizados em espaços neutros, por exemplo, o sinal de trabalhar (em frente ao peito no ar, com as duas mãos em L em movimento de vai e vem para frente e para trás) em Libras. Estes espaços podem ser dois, os que se aproximam e tocam partes do corpo – cabeça, perna e outros e/ou os que acontecem sem tocar parte alguma do corpo.

No M – Movimento – este parâmetro envolve quantidade de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso, movimentos direcionais no espaço e até conjuntos de movimentos no mesmo sinal.

No O – Orientação – são a direção das mãos. Por definição, orientação é a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal. Ferreira Brito (1995), na Língua de Sinais Brasileira, e Marentette (1995), na ASL, enumeram seis tipos de orientações da palma da mão na língua de sinais brasileira: para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para direita ou para esquerda.

No EF/EC – Expressão facial e expressão corporal, na Língua de Sinais, não são sinais isolados e fora de contexto, assim como na fala existem as entonações de voz. Na Libras temos as expressões tanto facial como corporal que determinam muitas vezes uma frase e/ou um sinal, trazendo intensidade e sentimentos, são as expressões não manuais (movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco), prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais.

Nos primeiros estudos de Ferreira Brito (1995), constata-se que havia 46 configurações de mãos, mas à medida que a língua vai evoluindo, outras pesquisas nos mostram que é possível existir até mais de cem configurações. Aqui registramos 64, conforme a figura a seguir:

FIGURA 11 – CONFIGURAÇÃO DE MÃOS



Lucinda Brito: 46CM **LBS Vídeo: 61CM** **Vídeo LIBRAS: 64CM**

FONTE: Disponível em: <http://coral.ufsm.br/edu.especial.pos/unidadeA_librasII.html>. Acesso em: 11 abr. 2017.

Apresentam-se exemplos de sinais para compreendermos o conceito de configuração de mãos.

FIGURA 12 – SINAIS COM A MESMA CONFIGURAÇÃO DE MÃO

APRENDER

LARANJA

MÃOS "S"

Aprender

- CM: "C" e "S"
- PA: Testa
- M: Abrir e Fechar

Laranja

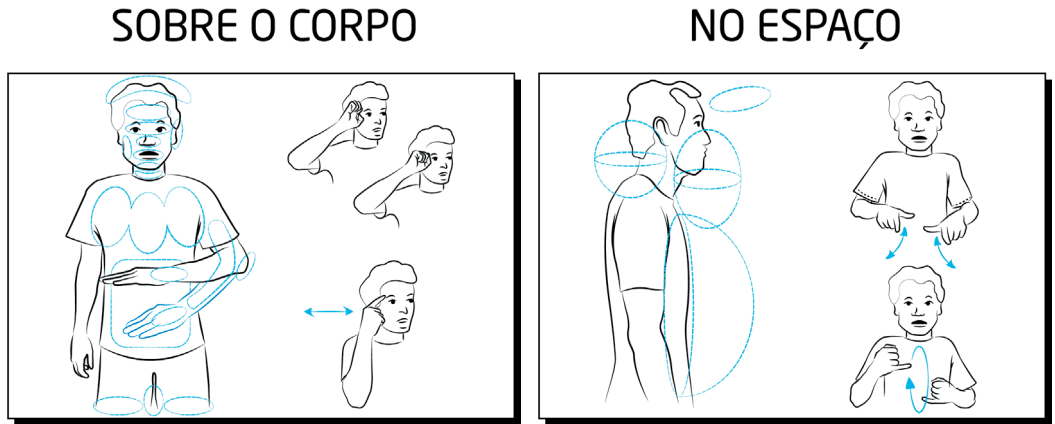
- CM: "C" e "S"
- PA: Frente à Boca
- M: Abrir e Fechar

FONTE: Audiovisual/UNIASSELVI.

Observa-se que a configuração de mão é a mesma nos dois sinais, porém, o ponto de articulação é diferente e o movimento é o mesmo, dando os dois significados dos sinais: o de aprender e laranja. Apresentaremos mais exemplos de pontos de articulação, movimento e direção.

Pontos de articulação podem ser no corpo e/ou no espaço neutro.

FIGURA 13 - SINAIS EM ESPAÇOS NEUTROS

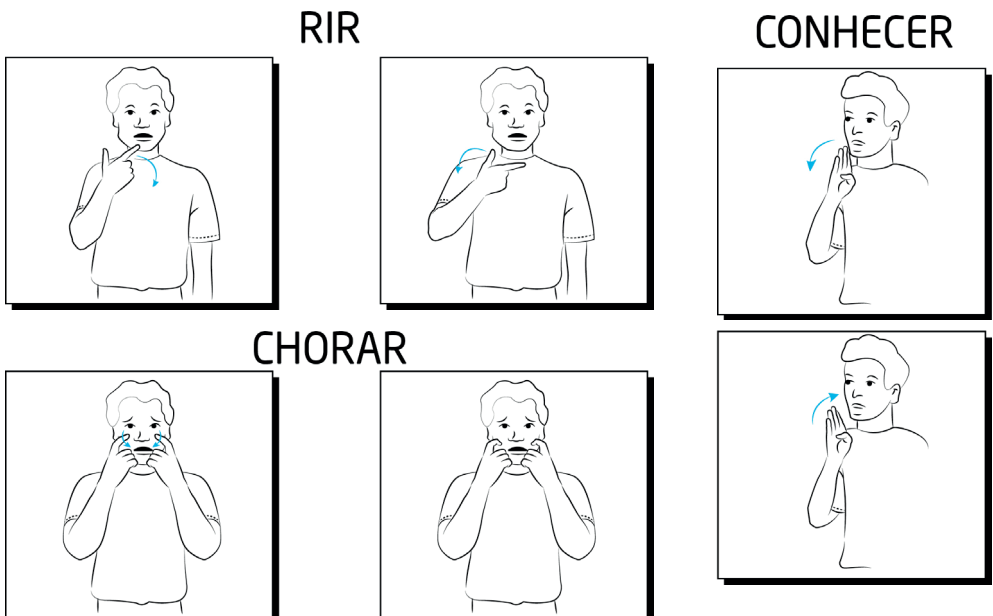


FONTE: Audiovisual/UNIASSELVI.

Os sinais podem ter ou não movimento.

FIGURA 14 - SINAIS E MOVIMENTOS

✓ Têm movimento

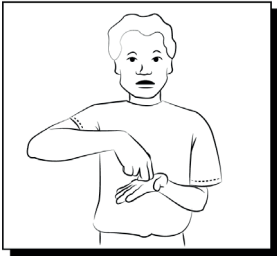


✓ Não têm movimento

SENTAR



AJOELHAR



EM PÉ

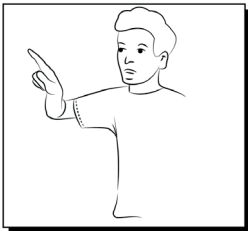
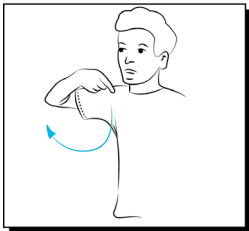


FONTE: Audiovisual/UNIASSELVI.

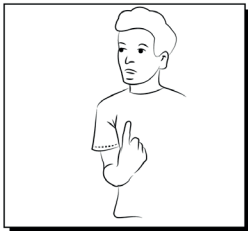
Quanto à direção pode ser:

FIGURA 15 – SINAIS E DIREÇÃO

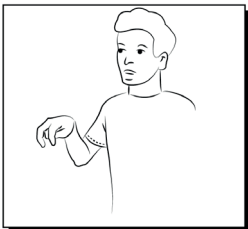
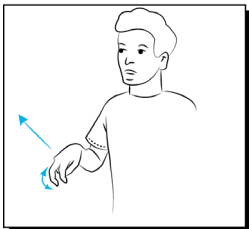
IR



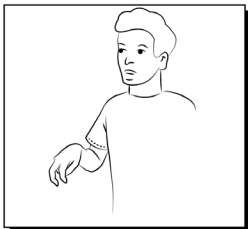
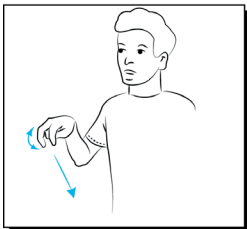
VIR



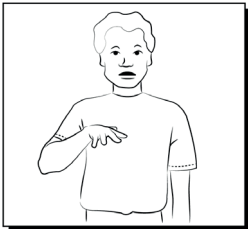
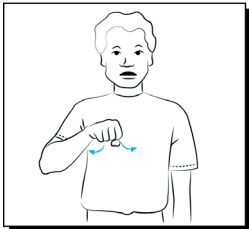
SUBIR



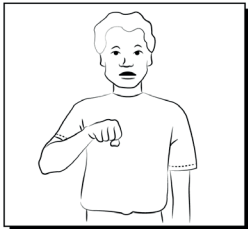
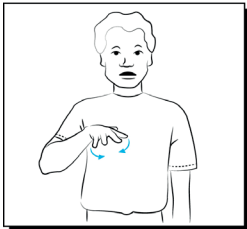
DESCER

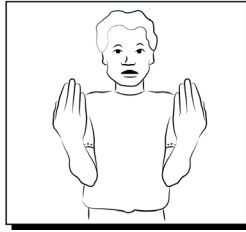


ACENDER



APAGAR



ABRIR**FECHAR**

FONTE: Audiovisual/UNIASSELVI.

Quanto à expressão facial e corporal podem ser:

FIGURA 16 – SENTIMENTOS

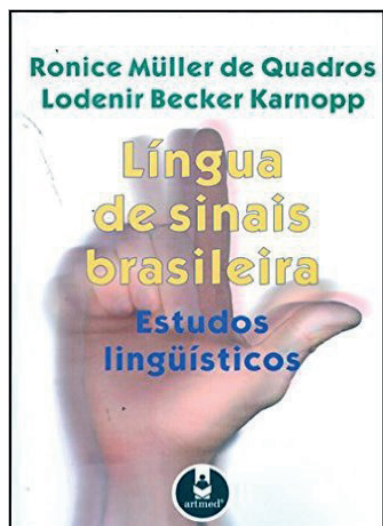


FONTE: Disponível em: <<http://tertuliasdelibras.blogspot.com.br/2016/01/como-melhorar-expressao-facial-e.html>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

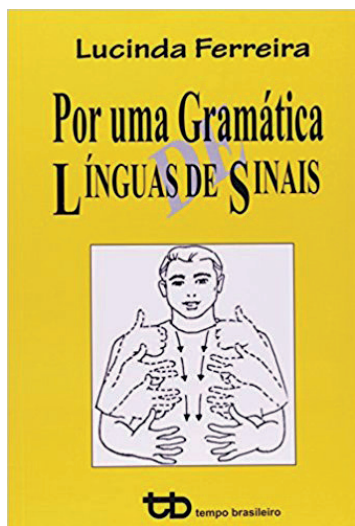
Você, acadêmico, pôde constatar que Libras é uma língua, que com seus parâmetros configura uma parte da gramática própria de uma língua de sinais, só é completa se apresentar, no mínimo, três destes parâmetros.



Para você aprender mais sobre a gramática da Língua de Sinais, leia os livros de Quadros e Ferreira Brito, ambas são grandes pesquisadoras e linguistas que se dedicam há anos em pesquisas para nos trazer subsídios para compreender melhor a Libras. Indicamos estes dois acervos para você não só ler, mas adquiri-los e tê-los sempre disponíveis para consulta.



QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.



FERREIRA, Lucinda. Por uma gramática de língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico, você aprendeu que:

- Registros nos mostram que tudo inicia em um mosteiro, com a criação de um alfabeto manual, onde os monges, na Espanha, comunicavam-se através de uma forma de alfabeto, pois viviam enclausurados e existia o voto do silêncio.
- Conhecemos a Língua de Sinais no mundo, buscamos explicar o verdadeiro início da Língua de Sinais, com destaque à atuação de L'Épée, que por volta de 1755 iniciou, na França, um método para ensinar os surdos a ler, em que associava palavras a figuras, e que foi o abade Charles Michel de L'Épée que fundou a primeira escola para surdos, que teve auxílio público e treinou diversos professores na França e Europa. Mais tarde, em 1864, foi fundada a primeira e única universidade para surdos do mundo, nos Estados Unidos, chamada até hoje de *Gallaudet University*.
- O grande pesquisador e linguista Dr. William C. Stokoe pesquisou por mais de dez anos as línguas de sinais em comparação com as línguas orais. Seus estudos focaram a ASL – Língua de sinais americana. A publicação de Stokoe trouxe o *status* à Língua de Sinais, a transformação e o respeito, comprovando e a legitimando como língua, em que apresentava uma sintaxe e gramática independentes, funcionais e poderosas, como qualquer língua falada no mundo.
- A Língua de Sinais no Brasil foi trazida oficialmente durante o império de D. Pedro II, com a vinda do professor da França Ernest Huet, fundando o Instituto Imperial para surdos-mudos, que existe até os dias de hoje e se chama INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, onde era usado o método combinado, isto é, o alfabeto, os sinais e também a fala. Naquela época, em 1854, no instituto eram aceitos somente meninos e muitos destes eram surdos que viviam perambulando pelas ruas, mas muitos também vieram de diversas partes do Brasil para ficarem alojados em forma de internato, local onde ficavam muitos anos para aprender um ofício.
- Nomes relevantes de pesquisadores e estudiosos na área da surdez, como a primeira mulher surda a formar-se mestra, a doutora Gládis Perlin, grande pesquisadora sobre cultura e identidade surda. Assim, Ana Regina e Souza Campello foi doutora na área da educação e linguística, além de professora do INES. Karin Strobel também foi doutora na área e professora na UFSC, entre outros.
- Em Santa Catarina houve vários momentos que nos mostram locais e serviços de atendimentos aos educandos surdos. Destaca-se a implantação da proposta de educação de surdo, em 2004/2005, sendo que, após a aprovação e reconhecimento da Libras como língua oficial, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, iniciou o processo de implantação de uma proposta de educação de surdos.
- O léxico é o conjunto de um vocabulário de uma língua. Os sinais podem ser icônicos ou arbitrários e possuem cinco parâmetros que constituem a estrutura da Língua de Sinais.

AUTOATIVIDADE



Caro acadêmico! Propomos aqui algumas atividades que ajudarão você a compreender melhor o tópico.

- 1 Sobre a Língua de Sinais, diferencie sinais icônicos de sinais arbitrários e coloque V para as questões verdadeiras e F para as questões falsas.



- () Sinais arbitrários não lembram o objeto e/ou uma ação, são sinais que não nos apresentam características dos objetos e/ou coisa. Na Libras, a maioria dos sinais é arbitrária.
- () Sinais icônicos são sinais que indicam o objeto, lembram características ao realizar os sinais.
- () Sinais arbitrários lembram o objeto e/ou uma ação, são sinais que nos apresentam características dos objetos. Na Libras, a maioria dos sinais não é arbitrária.
- () Sinais icônicos não lembram o objeto, os sinais não trazem características do que estamos sinalizando com analogia alguma, a maioria dos sinais é icônica.

Assinale a alternativa correta:

- a) () F – V – F – V.
- b) () V – V – F – F.
- c) () V – F – V – F.
- d) () F – F – F – V.

- 2 Quanto aos estudos realizados sobre a gramática da Língua de Sinais, coloque V para as asserções verdadeiras e F para as falsas.



- () As variações linguísticas podem ocorrer na Libras, tanto de forma regional, histórica e social.
- () O léxico são os sinais.
- () O alfabeto manual é a língua de sinais em forma de letras.
- () Léxico é o conjunto de palavras da Língua de Sinais.

Escolha a opção correta:

- a) () V – V – F – V.
- b) () V – V – V – V.
- c) () V – F – V – F.
- d) () F – V – F – V.

3 Conforme Brito (1995), a Libras é estruturada a partir de cinco parâmetros, exceto em:



- a) () Os parâmetros estão organizados em CM, PA, O, M, EF/EC.
- b) () O parâmetro CM – significa configuração de mão e o PA – ponto de articulação.
- c) () Os parâmetros EF – EC significam expressão facial e expressão corporal.
- d) () O parâmetro O – organização dos sinais.

IDENTIDADES MULTIFACETADAS E MULTICULTURALISMO DA PESSOA SURDA

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir desta unidade você será capaz de:

- conceituar cultura diferenciando do multicultural;
- identificar o que é cultura surda;
- distinguir as diferentes identidades surdas;
- analisar as identidades multifacetadas;
- compreender o que são comunidades surdas e as leis de Libras;
- conhecer pessoas famosas e influentes na formação da cultura e identidade surda.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em três tópicos. No decorrer da unidade você encontrará autoatividades com o objetivo de reforçar o conteúdo apresentado.

TÓPICO 1 – CULTURA, IDENTIDADES E MULTICULTURALISMO

TÓPICO 2 – CULTURA E IDENTIDADE SURDA

TÓPICO 3 – FAMOSOS PESQUISADORES SURDOS



CULTURA, IDENTIDADES E MULTICULTURALISMO

1 INTRODUÇÃO

Neste tópico, veremos diferentes conceitos sobre cultura, identidades e sobre o que é multiculturalismo. Caro acadêmico, você perceberá, através das leituras e dos estudos, que existem muitos conceitos de cultura. Optaremos por alguns e, aos poucos, vamos direcionando para a cultura surda, que é o foco desta unidade.

No que diz respeito à cultura, destacaremos conceitos antropológicos e outros conceitos dentro da teoria de Homi Bhabha. Também conceituaremos cultura surda embasado nos estudos surdos.

Conceituaremos identidades dentro das teorias culturais, visando esclarecer as identidades surdas e as identidades multifacetadas dos sujeitos surdos, que vivem numa sociedade ouvintista, na qual, muitas vezes, não há respeito algum pelas suas características enquanto cidadãos ativos em uma sociedade, bem como características pessoais.

Conceituaremos multiculturalismo, para que seja compreendido e diferenciado de cultura e de sociedade multicultural. Nesta unidade, ainda vamos apresentar alguns surdos e pessoas envolvidas na causa surda, grandes biografias com suas obras e ações na educação de surdos no Brasil.

Esperamos que você aproveite esta unidade, assim como a disciplina no geral, pois ela é bastante enriquecedora para as questões amplas que envolvem os sujeitos surdos, a Língua de Sinais, a cultura e a identidade destes em meio a uma sociedade de ouvintes.

Bons estudos!

2 CULTURA E MULTICULTURALISMO DA PESSOA SURDA

Não podemos supor que em uma sociedade exista só uma cultura e um só povo. Como sugere a etimologia da palavra multicultural, há uma série de culturas diferentes em uma mesma sociedade. Vivemos em uma sociedade multicultural.

Em uma sociedade multicultural admitimos a existência de diversas nações e consideramos todos os tipos de grupos étnicos, imigrantes ou não, grupos de pessoas que defendem questões sexuais e/ou de gêneros, de cor e de língua, ou seja, que aceitem as diferenças nas mais diferentes formas possíveis.

É necessário ter cuidado na terminologia utilizada em relação a conceitos tão amplos como este do multiculturalismo, pois corremos o risco de generalizar e não perceber as especificidades existentes, mesmo respeitando todas as diferenças.

Em uma educação multicultural, devem-se buscar estas especificidades e valorizar o conjunto dentro da diversidade, apontando os sujeitos reais da sociedade. Nesta compreensão de sujeitos reais estamos propensos a ver os conflitos e a tolerância de grupos entre si e grupos para grupos, pois são diferenças significativas e que nem sempre são fáceis de lidar, de entender e de ver quem é ou não o “dono” da razão.

FIGURA 17 – A SOCIEDADE MULTICULTURAL



FONTE: Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/WilsonMelo1/direitos-humanos-congresso>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

2.1 CONCEITOS SOBRE CULTURA

Conceituar cultura nos remete a pensar de onde falamos, de onde nos situamos, pois existem inúmeras conceituações de cultura. Na concepção antropológica, a cultura pode ter conceitos diferenciados que não tem nada a ver com o biológico – nascimento, mas de crescimento dentro de uma e/ou de outra cultura, pois cultura envolve costumes e tradições, “jeitos” de ver e de viver dependendo de onde estamos e com quem estamos.

Existem fatores que determinam uma cultura, é o caso dos fatores biológicos e geográficos. No fator biológico, como já citamos, tem a ver com o contato e com quem vivemos, isto é, uma criança nascida no Brasil, mas levada e criada em outro país, vai adquirir a cultura daquele local e não teria nada de biológico por ser nascida simplesmente no Brasil.

No que se refere à determinação geográfica, esta também não é determinante de uma cultura, influencia sim, mas não determina, o homem consegue romper com essas questões, admitindo que pode em um mesmo ambiente existir diversidades culturais.

Um conceito mais antigo e antropológico sobre cultura surge e é definido por Tylor em 1871, vejamos:

Todo comportamento apreendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética. [...] O homem é um animal diferenciado de outros animais, por dispor duas notáveis propriedades: a possibilidade da comunicação oral [...] **(e/ou de sinais e/ou Língua)**, e a capacidade de fabricação de instrumentos, capazes de tornar mais eficiente o seu aparato biológico. [...] o homem é o único ser possuidor de cultura [...] (TYLOR, 1871 apud LARAIA, 1971, p. 28-29, grifo nosso e a frase entre parágrafos nossa).

Esta citação corrobora com o que já estudamos ao afirmar que a cultura independe de uma transmissão genética. Então, podemos constatar que cultura é movimento, é contato com o outro em um mesmo espaço e lugar.

Há o conceito de cultura na teoria pós-colonial, que nos leva a refletir o que seria este movimento, não é algo parado, mas que com a ação do homem a cultura muda, é um verbo, uma ação que passa por transformação ao longo dos tempos.

Na conceituação pós-colonial a cultura é definida a partir dos estudos pós-coloniais de Homi Bhabha, que pontua a cultura como estratégia de sobrevivência ao afirmar que:

No projeto pós-colonial, em oposição ao conceito dominante de cultura como algo estático, substantivo e essencialista, a cultura passa a ser vista como algo híbrido, produtivo, dinâmico, aberto, em constante transformação; não mais um substantivo, mas um verbo, “uma estratégia de sobrevivência”. E essa estratégia de sobrevivência é tanto transnacional quanto tradutória (HOMI BHABHA, 2010 apud SOUZA, 2004, p. 125).

Como estratégia de sobrevivência estão muitos grupos minoritários, nesses os índios, que na maioria dos casos já vivem a cultura do não índio, os refugiados, os favelados, os negros, e nesse contexto o povo surdo que luta por manter-se na sua cultura, garantindo sua identidade.

2.2 DA CULTURA AO MULTICULTURAL

Da cultura ao multicultural observamos as diferenças existentes entre as pessoas, que chamamos de diversidade cultural, as quais se manifestam na língua, nos modos de se vestir, nas tradições e na organização social de cada grupo.

Hoje, o multiculturalismo está sendo visto no contexto da globalização. Neste aspecto, Betoni (2014) afirma que após a Guerra Fria ocorreu um rápido progresso nos meios de transporte e tecnologias, inclusive com a criação de redes industriais e financeiras. Neste contexto, os Estados Unidos enaltecem sua supremacia e passam a influenciar de forma hegemônica padrões culturais, gerando a “americanização” do mundo.

Há, ainda, o movimento migratório e a luta pelas colônias europeias, onde ocorre o resgate das culturas e a geração de conflitos étnicos, religiosos e políticos. Nesta migração ocorre também o embate de como os países vão lidar com a diversidade cultural, que no contexto vai invadindo cada nação.

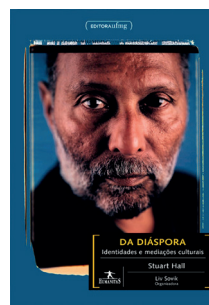
Assim, as nações entram em contradição. Betoni (2014) complementa que alguns países democráticos estão promovendo a aceitação e a incorporação de várias culturas em seu território, mas isto não é a regra geral, pois, em outros países, direitos sociais estão sendo negados, minorias culturais estão sendo perseguidas, ataques violentos estão ocorrendo. Nesse contexto vigente surgem, a partir das exigências das minorias étnicas, vítimas de opressão do multiculturalismo. Este debate, além de saudável é extremamente importante, pois revela nossas ações diante das diferenças étnicas, culturais e religiosas enquanto sociedade.

Com estes conceitos acerca de multicultural/multiculturalismo percebe-se que a cultura se torna híbrida, heterogênea. Aos poucos não se define o que é de uma e o que é de outra, mas as culturas se fundem no decorrer do processo.



Sugestão de leitura do livro de BHABHA, Homi K. O local da cultura. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

Outra indicação de livro é de HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003. Disponível em PDF para baixar, ler e/ou imprimir no link: <http://www.pet.eco.ufrj.br/images/PDF/stuart-hall.pdf>.



RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico, você aprendeu que:

- Vimos que uma sociedade **multicultural** pode apresentar uma série de culturas diferentes em uma mesma sociedade. Em uma sociedade multicultural admitimos a existência de diversas nações e consideramos todos os tipos de grupos étnicos, imigrantes ou não, grupos de pessoas que defendem questões sexuais e/ou de gêneros, de cor e de língua, ou seja, que aceitem as diferenças nas mais diferentes formas possíveis.
- Sobre **cultura**, coletamos alguns conceitos, contudo destacamos dois conceitos de cultura. Na teoria pós-colonial, **a cultura** passa a ser vista como algo híbrido, produtivo, dinâmico, aberto, em constante transformação; não mais um substantivo, mas um verbo, “uma estratégia de sobrevivência”. E essa estratégia de sobrevivência é tanto transnacional quanto tradutória.
- No conceito de cultura, no contexto antropológico, afirma-se que a cultura é todo comportamento apreendido, isto é, não a herdamos geneticamente, o ser humano se diferencia dos demais animais pela nossa capacidade de comunicação e de produzir instrumentos. O homem é o único ser que tem cultura.

AUTOATIVIDADE



1 Pesquise três conceitos diferentes de “Cultura” e traga para o grupo para debate sobre estes conceitos. Em sua pesquisa procure pelos seguintes itens:



- Em sua cidade e região há imigrantes? O que você observa nestes povos residindo no Brasil?
- No Brasil, nos últimos cinco anos, temos recebido muitos haitianos, sobre estes povos, responda:
 - o O que causa estranheza?
 - o O que lhes desperta curiosidade?
 - o Como você se relaciona com os costumes e modo de vida destes povos?
 - o Você já teve oportunidade de estar em contato direto com algum haitiano aqui no Brasil? Conte como foi sua experiência.

2 Assinale a única alternativa correta, segundo o texto Multicultural, que esclarece que em uma sociedade multicultural admitimos a existência de diversas nações e consideramos todos os tipos de grupos étnicos, imigrantes ou não, grupos de pessoas que defendem questões sexuais e/ou de gêneros, de cor e de língua, ou seja, que aceite as diferenças nas mais diferentes formas possíveis.



- a) () É uma mistura de culturalismo, de costumes e jeitos dos povos.
- b) () São somente as línguas dos povos.
- c) () Como sugere a etimologia da palavra multicultural, há uma série de culturas diferentes em uma mesma sociedade.
- d) () Para ser considerado multicultural é necessário ter no mínimo o envolvimento de mais que um país e um povo.

3 Faça a relação de conceitos sobre cultura, identificando qual conceito pertence a uma ou a outra, levando em consideração os conceitos sobre diversidade cultural, cultura sob a visão antropológica, cultura na teoria pós-colonial e sobre cultura como o homem sendo um ser cultural.



I – A **cultura** passa a ser vista como algo híbrido, produtivo, dinâmico, aberto, em constante transformação; não mais um substantivo, mas um verbo, “uma estratégia de sobrevivência”. E essa estratégia de sobrevivência é tanto transnacional quanto tradutória.

II – A cultura não é herança genética, mais sofremos influências geográficas de lugar e de povos, pois cultura é movimento. O homem é o único animal que realiza intencionalmente a comunicação.

III – Em um conceito de cultura, como comportamento apreendido, isto é, não a herdamos geneticamente, o ser humano se diferencia dos demais animais pela capacidade de comunicação e de produzir instrumentos, o homem é o único ser que tem cultura.

IV – Há ainda o movimento migratório e a luta pelas colônias europeias, onde ocorre o resgate das culturas e a geração de conflitos étnicos, religiosos e políticos. Nesta migração ocorre também o embate de como os países vão lidar com o contexto que vai invadindo cada nação.

- () Diversidade cultural.
- () Conceito antropológico.
- () O homem é o único ser possuidor de cultura.
- () Teoria pós-colonial.

Assinale a alternativa com a sequência correta:

- a) () III, I, II, IV.
- b) () IV, II, III, I.
- c) () II, IV, I, III.
- d) () IV, I, III, II.

4 A partir dos estudos sobre as culturas, identidades e multiculturalismo, marque F para as afirmações falsas e V para as afirmações verdadeiras.



- () Numa educação multicultural, deve-se buscar as especificidades e valorizar o conjunto dentro da diversidade, apontando os sujeitos reais da sociedade.
- () Em uma sociedade multicultural não admitimos a existência de diversas nações e não aceitamos as diferenças culturais nas mais diferentes formas possíveis.
- () A cultura se torna híbrida, heterogênea. Aos poucos não se define o que é de uma e o que é de outra, mas as culturas se fundem no decorrer do processo.
- () Na antropologia, a cultura é todo comportamento apreendido.

Escolha a opção CORRETA:

- a) () V – V – F – V.
- b) () F – F – V – V.
- c) () V – F – F – V.
- d) () V – F – V – V.



CULTURA E IDENTIDADE SURDA

1 INTRODUÇÃO

Neste tópico, aprofundaremos nossos estudos sobre identidade surda, discutiremos sobre as diferentes identidades surdas trazidas por Gladis Perlin, que classifica os surdos conforme características individuais. Diante destas informações, você poderá compará-las com as pessoas surdas que conhece em sua comunidade.

Outra questão polêmica que o tópico apresenta é sobre cultura surda, que reflete sobre a existência da cultura surda, que quem não convive com surdo talvez nem imagine que exista cultura diferenciada do povo surdo.

Aos poucos, caro acadêmico, você compreenderá o que é cultura e identidade surda – conceitos importantes e de relevância na comunidade surda. Aos acadêmicos que ainda não atuam na área da surdez e/ou Libras, as sugestões aqui explanadas têm como objetivo complementar seus conhecimentos.

Bons estudos e que as informações deste tópico possam contribuir para que você compreenda e aprenda mais sobre os surdos.

2 O QUE É CULTURA SURDA?

Estudos e pesquisas nos apontam que pessoas não surdas têm dificuldades de entender e de aceitar que existe uma cultura surda, pois o conceito que se tem é de que os surdos são clinicamente deficientes auditivos e/ou incapazes.

Na visão teórica, a cultura se manifesta através da linguagem, em que pode ocorrer a ordem em um certo grupo, gerando valores respeitados e imbricados naquele contexto, e que podem ser recriados sob a ótica do grupo em questão. No caso dos sujeitos surdos, eles estão inseridos num grupo e, sendo a minoria perante os demais ouvintes, representam assim um contexto social diferenciado e que vai se legitimando com a função social que exerce neste grupo.

Sá (2001) explana acerca do papel que a língua e as representações exercem na constituição de significados e de identidades surdas dentro do contexto da concepção crítica; pois as representações de raça, de classe, de gênero são enxergadas como o resultado de lutas sociais sobre signos e significações, ou

seja, existe sim uma cultura surda, esta é diferente em valores, atitudes e práticas da cultura dos ouvintes.

Os surdos fazem parte destes sujeitos diferenciados por apresentarem características particulares de seu modo de vida, de ver e sentir o mundo, que é visual, que é diferente linguisticamente e que envolve questões muito específicas na situação de ser surdo.

Sá (2001, p. 5) afirma que muitas vezes a cultura surda é relegada ao conceito de subcultura e o objetivo traçado é tornar os surdos ‘aceitáveis’ para a sociedade ouvinte, e por isto “muitos surdos precisam [...] oferecer resistência à negação de suas identidades. A resistência geralmente não é interpretada positivamente”.

Sá (2001) ainda apresenta argumentação sobre a cultura surda em que a sociedade ouvinte, de certa forma, nega que existe uma cultura surda, baseando-se no discurso da homogeneidade, todos são iguais, ou ainda que eles estejam inseridos em uma cultura e vivam a base desta que é da maioria ouvinte. Assim, o diferente não existe, a possibilidade da diferença é silenciada. O que ocorre é que os surdos são obrigados, muitas vezes, a desconsiderar os marcos de sua própria cultura em troca dos marcos superiores da cultura geral comum.

3 DIFERENTES IDENTIDADES SURDAS

Veremos, a seguir, as diferentes identidades surdas. Percebemos que a maioria das pessoas não possui conhecimento referente à identidade surda, por isso julgamos importante discuti-la, pois o tema perpassa a área educacional. Questões sociais também são tratadas e influenciadas pela formação e construção das identidades surdas.

3.1 MÚLTIPLAS IDENTIDADES SURDAS

Segundo Perlin (1998, p. 3), “As diferentes identidades surdas são bastante complexas, diversificadas”. Isto pode ser constatado nesta divisão por identidades em que se tem ocasião para “identificar outras muitas identidades surdas, exemplo: surdos filhos de pais surdos; surdos que não têm contato com surdos, surdos que nasceram na cidade, ou que tiveram contato com Língua de Sinais desde a infância etc.”. Como dissemos, a identidade surda não é estável, está em contínua mudança. Os surdos não podem ser um grupo de identidade homogênea. Há que se respeitar as diferentes identidades.

Para a construção destas identidades impera sempre a identidade cultural, ou seja, a identidade surda como ponto de partida para identificar as outras identidades surdas. Esta identidade se caracteriza também como identidade política, pois está no centro das produções culturais.

Miran (2002) aponta que a identidade surda tem entre as principais características a experiência visual. Para o sujeito surdo, a produção cultural reivindica necessidade de intérpretes da Língua de Sinais, de convívio com pessoas de identidades iguais.

3.2 AS DIFERENTES IDENTIDADES SURDAS: SEGUNDO PERLIN

Vamos abordar as diferentes identidades surdas, com base em pesquisa de Perlin (1998), classificadas em sete tipos de identidades: política, híbrida, flutuante, embaraçada, de transição, diáspora e intermediária.

3.2.1 Identidades Surdas (Identidade Política)

Perlin (1998) define identidade política como uma identidade fortemente marcada pela política surda, mais presente em surdos que pertencem à comunidade surda e apresentam como características predominantes a experiência visual. A mensagem é captada de forma visual e não auditiva, o que determina seu comportamento e cultura.

Nestes casos, os surdos aceitam-se enquanto surdos, geralmente apresentam dificuldade na compreensão da língua oral, ou seja, a Língua de Sinais é a sua forma de comunicação e expressão, por isso necessitam de intérpretes e, muitas vezes, de uma educação diferenciada, efetivamente inclusiva.

A escrita desses surdos obedece à estrutura da Língua de Sinais, geralmente, com verbos no infinitivo, sem preposições e artigos (conectivos muito utilizados na Língua Portuguesa). A maior parte dos surdos apresenta tais características em sua escrita, o que não significa que possamos contatar surdos com ótimo domínio da Língua Portuguesa sem as particularidades aqui apresentadas. Cada história de vida implica trajetórias pessoais e acadêmicas distintas.

Quanto ao uso da tecnologia, utilizam legenda e sinais na TV, celular (aplicativos de mensagens e conversas em vídeo), campanha luminosa.

A identidade surda política é uma identidade construída desde a infância, visto que é uma pessoa surda que provavelmente adquiriu a Língua de Sinais bem cedo, esteve em contato com outros surdos em sua comunidade e também teve experiências significativas que ajudaram na construção desta identidade.

3.2.2 Identidades Surdas Híbridas

São os surdos que nasceram ouvintes e por alguma doença, acidente etc. perderam a audição. Perlin (1998) relata que nesses casos, tanto a língua de

Sinais como a língua oral são utilizadas para captação da mensagem, alguns nem utilizam a língua oral, outros utilizam a Língua de Sinais sempre.

Nestes casos, o comportamento de pessoas surdas é assumido, inclusive convivendo pacificamente com as comunidades surdas, participando dos órgãos representativos e associações.

A compreensão da estrutura da língua portuguesa (decodificação, envio e captação da mensagem) dependerá da idade em que a surdez ocorreu. A escrita destes surdos obedece à estrutura da Língua de Sinais. Eles também utilizam os recursos tecnológicos como legenda, aplicativos de mensagens e conversas em vídeo no celular, além da campanha luminosa.

O sujeito surdo convive com os ouvintes e com outros surdos com bastante tranquilidade, se aceita como surdo, faz uso da Língua de Sinais precisando ser apreendida de forma tardia. Geralmente vai trazer em sua identidade a cultura ouvinte e a cultura surda.

3.2.3 Identidades Surdas Flutuantes

Estes são os surdos que não têm contato com a comunidade surda, aqueles que viveram na inclusão ou que tiveram contato da surdez como preconceito ou desconhecimento social. Eles não contam com os benefícios da cultura surda.

Perlin (1998) explana que o surdo com identidade surda flutuante apresenta características peculiares, entre elas destacam-se as seguintes: seguem a representação da identidade ouvinte, por isso não se identificam como surdos, mas ainda assim sentem-se inferiores aos ouvintes, o que ocasiona depressão, suicídio. Não participam de sua comunidade, associações e lutas; resistem ao uso da Língua de Sinais e cultura surda e por isso desconhecem ou até mesmo recusam a presença do tradutor intérprete de Libras.

Orgulham-se de saber falar corretamente e não utilizam tecnologia de surdos. Nestas identidades encontramos os que, apesar do contato com a comunidade surda, a rejeitam, e ainda os que nunca tiveram contato. Estes sujeitos surdos falam e gostam de estar entre os ouvintes, rejeitam outros surdos e em nenhum momento se identificam com surdos.

3.2.4 Identidades Surdas Embaraçadas

As identidades surdas embaraçadas são outros tipos que podemos encontrar diante da representação estereotipada da surdez ou desconhecimento da surdez como questão cultural. A identidade surda não é captada.

Perlin (1998) corrobora que muitos destes surdos não conseguem nem mesmo se identificar (nome e idade) e dizer onde moram. Sua comunicação ocorre por meio de ‘sinais’, muitas vezes incompreensíveis. Não utilizam a língua de sinais, muitos por falta de contato, outros por um processo de ensino e aprendizagem deficitário.

Comumente, sua vida (comportamentos e aprendizagens) é determinada pelos ouvintes. Infelizmente, ainda presenciamos surdos aprisionados. É uma situação de significativa deficiência, de incapacidade.

Os surdos com esta identidade são considerados com deficiência intelectual, e se não têm esta deficiência associada à surdez, há a deficiência construída por falta de contato com outros surdos, por não haver interação na comunidade local e nem familiar. São surdos sem opinião e sem noção de sua própria existência.

3.2.5 Identidades Surdas de Transição

Estão presentes na situação dos surdos que devido à sua condição social viveram em ambientes sem contato com a identidade surda ou que se afastaram da identidade surda. Perlin (1998) relata que nesta identidade a maioria são filhos de pais ouvintes, porém, esses surdos mantêm contato com a comunidade surda e passam a rejeitar a representação da identidade ouvinte, todavia as sequelas de representação são evidenciadas na sua construção de identidade.

Essas pessoas, com a identidade de transição, conseguem passar pelo processo de aquisição da Língua de Sinais mesmo mais tarde, quando descobrem que há outros surdos e que há uma língua de comunicação, se envolvem a tal ponto de passar para desouvintização.

3.2.6 Identidades Surdas de Diáspora

É muito comum confundir identidades de transição com identidade de diáspora, porém são conceitos completamente distintos. Perlin (1998) afirma que pertencem a identidades surdas de diáspora os surdos que se mudam de um país para outro, ou ainda de um estado para outro.

Estas identidades estão em alta na comunidade surda, pois, com os avanços das tecnologias e o uso das mídias, há muita troca de informação e de comunicação entre os surdos de vários lugares, países e estados. Esta identidade de diáspora é percebida nos grandes centros devido aos intercâmbios entre estudantes nas universidades federais com surdos de vários países.

3.2.7 IDENTIDADES INTERMEDIÁRIAS

O fator determinante da identidade surda é sempre a experiência visual. Neste caso, em vista dessa característica peculiar distinguimos a identidade ouvinte da identidade surda. Temos também a identidade intermediária. Geralmente, esta identidade não é identificada como surda.

Essas pessoas têm outra identidade, pois têm uma característica que não lhes permite a identidade surda, isto é, a sua captação de mensagens não é totalmente na experiência visual que determina a identidade surda, pois para eles os aparelhos de amplificação auditiva são muito importantes, além do treinamento oral. Estes não utilizam língua de sinais e intérpretes (muitas vezes se posicionando contra). Geralmente, não entendem a necessidade de tais elementos cruciais na cultura surda.

Pessoas com esta identidade geralmente são perdidas, não se encontram nem como ouvinte e nem como surdos, vão ter conflitos internos em aceitar-se, não se veem surdos, pois conseguem ouvir a voz humana com uso de aparelhos sofisticados, também são surdos com perda auditiva de leve a moderada e por isso conseguem falar com mais facilidade.

Assim, com estudos em Perlin (1998), foi possível também analisar e classificar outras identidades surdas da sua região e comunidade local, como é o caso dos surdos indígenas, que na pesquisa de mestrado de Giroletti (2008) foram classificados e estudados com bases em Perlin. Na sua pesquisa realizada na dissertação, algumas identidades foram comparadas e categorizadas dentro do que Perlin (1998) havia estudado e outras identificadas de modo diferente das que existiam. No caso específico dos surdos Kaingang, muitos estavam no que Perlin (1998) chamou de “Identidades Embaraçadas”: as referências na aldeia eram de pessoas com deficiência intelectual, incapacitadas. Isso se deve a questões históricas, culturais e, também, porque na comunidade há surdos adultos excluídos e marginalizados.

Apresentam-se cinco das mais relevantes situações na pesquisa de Giroletti (2008): identidades surdas transformadoras; identidades surdas “especiais”; surdos de dupla cultura; surdos abilolados e surdos revigorados.

Primeiramente, Giroletti (2008) relaciona as **identidades surdas transformadoras** aos surdos que conseguiram mobilizar o olhar e o conceito da comunidade ouvinte local sobre a pessoa surda. Estes surdos precisam de contato com os seus pares no aprendizado da Língua de Sinais; sua comunicação é desenvolvida conforme a cultura local; possuem senso crítico e não são manipulados; identificam-se como surdos indígenas; pleiteiam respeito; aceitam/gostam da presença de intérprete e de atividades escolares visuais; estudam as línguas envolvidas no processo de aprendizado, incluindo/realizando empréstimos linguísticos da LSB. Percebe-se que nestas identidades estavam presentes surdos que faziam o uso da Língua de Sinais e de seus gestos próprios

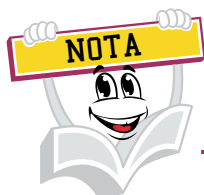
da aldeia, fazendo com que eles fossem vistos de modo diferente e mudassem assim o olhar dos outros ouvintes para com eles.

A segunda identidade conceituada é a **Identidade Surdo “Especiais”**. Esta refere-se às crianças surdas que não falam a língua oral, mas precisam de outra língua para se comunicar e por isso aprenderam a Língua de Sinais; querem saber tudo; são inteligentes; evitam quem não sabe a LSB ou seus sinais. Atribuído de especiais, pela diferença na comunicação, visto que sendo eles de um grupo indígena, o socialmente normal é os filhos e alunos aprenderem a falar a língua local, e aos surdos, não, ou seja, eram especiais porque suas mãos falavam e não oralizavam.

A terceira identidade identificada, na aldeia Kaingang, foram os surdos de **dupla cultura**, visto que estes se envolviam com os ouvintes e de forma disfarçada para não demonstrar que eram surdos, e quando junto aos surdos, se comunicavam usando sinais. Assim, o comportamento destes surdos depende do contexto em que vivem, porém são sujeitos ativos, críticos e observadores.

A quarta identidade conceituada por Giroletti (2008) foi a dos **surdos abilolados**, visto que na aldeia havia surdos de idade avançada e estes eram tratados como pessoas com deficiência e até de loucos, andavam geralmente perambulando, sem família e sem um local fixo de residência – dormem fora de casa, escondidos, em barracos, no mato. São relegados a segundo plano, considerados seres que não sabem o que desejam, sem condições de se autodeterminar. Estes sinalizam pouco, comunicam-se de forma nula. Mesmo na alimentação são limitados, pois comem o que lhes alcançam ou procuram.

A quinta e última identidade apresentada na pesquisa de Giroletti (2008) é a de **surdos revigorados**, atribuído aos surdos independentes, que moram sozinhos, mas trabalham e são de fato de muita utilidade como braçal, são surdos trabalhadores de mão de obra para qualquer serviço. Estes são alegres, criam estratégias para se comunicar com as pessoas ao redor (ouvintes), mas não gostam de contatar surdos que saibam LSB, mesmo crianças.



Essas foram algumas das identidades encontradas na aldeia pesquisada, com base no trabalho de Perlin (2008). Foram descritas conforme características observadas e registradas no decorrer da pesquisa de Giroletti (2008, p. 39-41). Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91404>>.

4 IDENTIDADES MULTIFACETADAS DA PESSOA SURDA

Normalmente, as crianças surdas nascem em famílias de ouvintes, que são desconhecedores da Língua de Sinais e também não sabem nada sobre cultura e identidade surda. Os filhos surdos crescem com identidades confusas e multifacetadas.

Os surdos ‘apátridos’, filhos de pais ouvintes, têm nas suas memórias subterrâneas o sentimento de exclusão em relação às suas famílias de ouvintes. A ausência de uma língua competente, por mais de dez anos, leva muitos desses sujeitos a pensarem que estavam sozinhos no mundo, impossibilitando a construção do seu passado e futuro (LONGMAN, 2007, p. 42).

Os surdos sofrem influência da comunidade ouvintista na construção da identidade, visto que por nascerem na família de ouvintes, eles vão inserindo sua cultura e os surdos acabam assumindo identidades sob as formas multifacetadas, em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhes impõe regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo.

A hegemonia dos ouvintes exerce uma rede de poderes difícil de ser quebrada pelos surdos, que não conseguem se organizar ou mesmo ir às comunidades para resistirem ao poder. Aí pode dar início ao que chamo de situações dominantes de tentativa de reprodução da identidade ouvinte, com atitudes ainda necessárias para sustentar as relações dominantes (PERLIN, 2005, p. 64).

As identidades surdas assumem caráter de inconstância neste contexto, misturam-se de forma não fixa, mas de movimento de transição, alguns surdos não passam por esta transição e permanecem na identidade intermediária.

Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes (LOURO, 2000, p. 6).

As identidades multifacetadas dos sujeitos surdos ocorrem em decorrência da não aceitação da surdez e da cultura ouvinte estar presente na construção deste sujeito surdo. Para Perlin (1998), a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições.

Assim, é de clara comprovação que as identidades surdas assumem formas multifacetadas devido ao modo de vida a que estão sujeitas, face à presença do

poder ouvintista que lhes impõe regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo.

O enfoque do olhar está no sujeito surdo, com suas especificidades. O termo surdo é carregado, no imaginário social, de estigma, de estereótipo, de deficiência, em que os ouvintes buscam a normalização, em incompatibilidade ao conceito da diferença. Perlin (1998) afirma que o estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois imobiliza-o a uma representação contraditória, a uma representação que não conduz a uma política da identidade. O estereótipo faz com que as pessoas se oponham, às vezes, disfarçadamente, e evitem a construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada.

Compreender este processo não é algo fácil, em que lemos e conceituamos e parece que entendemos. Este compreender vai muito além de um simples entendimento, pois envolve questões emergentes no que se refere às questões, por exemplo: o que o sujeito surdo tem de diferente? Segundo Perlin (1998), ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. O cuidado é sempre no que diz respeito ao conceito clínico que acaba imperando e trazendo as multifacetadas identidades surdas. Perlin (1998) ainda afirma que esta experiência visual exige uma língua visual, de cultura visual e linguística no caso a Língua de Sinais.

Nas identidades surdas é importante avaliarmos dois dos elementos mais importantes:

Quanto à sua ORIGEM:

- 1) Surdo – filho de pais surdos.
- 2) Surdo – filho de pais ouvintes.
- 3) Ouvinte – filho de pais surdos.

Quanto aos FATORES:

- 1) O surdo precisa ser exposto à cultura surda para desenvolver sua linguagem e compor sua identidade.
- 2) Participação nas atividades construtoras.
- 3) Movimentos surdos – a dinâmica da comunidade.
- 4) Conhecimento das leis e políticas de inclusão e da ética.

Concluindo esta discussão, os registros da pesquisa de Giroletti (2008) nos mostram que as identidades são marcadas pelos novos sujeitos, que constituem um outro olhar, desconectando a visão das velhas identidades postas dentro da normalidade. Este novo emerge e se fluidifica, consolida o ato de ser eu, vivendo com o outro e outro ser você vivendo conosco, independentemente do gênero, raça/etnia, condição social e/ou diferença. Conceitos estes com bases em teorias pós-coloniais de Homi Bhabha.

4.1 COMUNIDADES SURDAS

Comunidades surdas se caracterizam por espaços onde surdos compartilham a língua e a cultura. Em uma comunidade surda podemos encontrar ouvintes e usuários da língua de sinais daquela localidade.

A ideia de comunidade, aqui, apoia-se na presença de vínculos simbólicos que congregam sujeitos – concentrados em um mesmo local ou dispersos territorialmente – com interesses convergentes e propostas coletivas. O termo, corrente nos Estudos surdos e entre militantes e profissionais ligados à causa surda, é comumente usado em sua acepção ampla (por vezes, de forma aligeirada e vaga) para delimitar os espaços de existência (e resistência) de uma minoria linguística com marcadores culturais próprios (EIJL, 2012, p. 40).

Neste contexto, trazemos à tona o termo comunidade surda. Outros autores, como Perlin, que utiliza a denominação povo surdo, e ainda outros como “Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) descartam ‘comunidade surda’ por considerarem muito inclusivo e preferem a expressão ‘mundo surdo’, restringindo-o apenas àqueles que usam a Língua de Sinais e se identificam com a cultura surda” (apud MAGNANI, 2007, p. 3).

Entendemos comunidade surda como sendo um espaço coletivo de interesses onde se valoriza as diferenças e ao mesmo tempo se enfatiza possibilidades de vida enquanto sujeito surdo, descartando qualquer ideia de clínico e/ou deficiência.

Nesse sentido, pesquisadores como Lopes e Veiga Neto (2006, p. 82) conceituam comunidade como sendo um grupo da seguinte forma:

Para que um grupo se constitua e se configure como uma comunidade, algumas condições são necessárias. Temos como exemplos: afinidades entre os diferentes indivíduos que constituem o grupo, interesses comuns que possam conduzir as ações do grupo por caminhos comuns, continuidade das relações estabelecidas, bem como tempo e espaço comuns, em que os encontros do grupo possam acontecer.

Lopes e Veiga Neto (2006) afirmam que na comunidade surda há interação de ouvintes sob a perspectiva cultural e que envolve sujeitos comprometidos com a causa surda, em que diferentes sujeitos ouvintes (como familiares de surdos, cônjuges, amigos, intérpretes de línguas de sinais, profissionais que trabalham com a surdez etc.), entre outros, que tomam parte nas diferentes atividades desses grupos.

Nestas comunidades então envolvidas as instituições, como as associações de surdos, pontos de encontros para esportes e lazer, festas de famílias, religiões, escolas que concentram maior número de surdos e/ou escolas bilíngues (apesar de haver poucas no país) onde são estipulados padrões de ser surdo, “[...] servindo como balizas para que ações de normalização sejam investidas na e pela própria

comunidade surda, quando essa estabelece um tipo normal de ser surdo a ser seguido” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 83).

Em cidades onde há poucos surdos, estes ficam meio perdidos e vulneráveis à cultura ouvinte. É comum ver surdos jovens e adultos aos domingos e feriados irem passear e/ou simplesmente passar na casa do intérprete da escola e/ou de um professor, porque há carência de contato com alguém que sabe se comunicar com a Língua de Sinais. Também nos locais onde a comunidade surda é reduzida é comum ver muitos surdos depressivos e tristes vivendo entre ouvintes que não se comunicam com eles, sendo excluídos dentro de seu próprio lar.

Perlin e Miranda (2003, p. 220) continuam afirmando a importância das comunidades surdas para a formação do sujeito surdo, autônomo e um cidadão que exerce todos os seus direitos, quando afirmam que:

É nas comunidades surdas, na interação com o outro-surdo e com o mundo ouvinte, que diferentes trajetórias se encontram, que – na multiplicidade de vozes e de sinais – recriam-se as identidades surdas, as narrativas pessoais, os marcadores culturais, as lutas e os discursos que permeiam os grupos surdos. Os próprios conceitos subjacentes ao “ser surdo” são produzidos e reconstruídos, em parte, na experiência das diferentes comunidades: “alguns enfatizam mais os aspectos políticos, outros os aspectos referentes à língua de sinais e artes, alguns mantêm um tipo ‘ser surdo’ como minoria, como comunidade, como povo”.

Se não há comunidade surda e/ou esta for reduzida, os surdos constroem suas comunidades fazendo o uso das tecnologias, as quais vieram colaborar grandemente para a comunicação entre eles. Na troca de mensagens, no uso do Facebook, WhatsApp, vídeos, *blogs*, conversas através da Língua de Sinais com o uso dos celulares, o que também ajudou a despertar para o mundo da escrita na aprendizagem da L2, dando funcionalidade para uso da escrita. As comunidades surdas, assim, divulgam-se, empoderam-se, reconfiguram-se, reterritorializam-se, ganham novas e movediças fronteiras, tendo a internet como uma das mais importantes interfaces de afirmação identitária (EIJ, 2012).

5 LEGISLAÇÃO PARA RECONHECIMENTO DA LIBRAS COMO LÍNGUA NO BRASIL

O Brasil praticamente foi um dos últimos países da América a reconhecer a Língua de Sinais como língua oficial de seu país, chamada de Libras – Língua Brasileira de Sinais, reconhecida em 24 de abril de 2002, sob a Lei nº 10.436, que teve o movimento surdo atuando por mais de dez anos fazendo pressão a deputados e senadores para que o Brasil tivesse uma língua de sinais oficial. Vejamos a Lei na íntegra:

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.
FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Neste momento, desta conquista, os surdos que estavam em situação de minoria linguística passam a usufruir de direitos linguísticos, por exemplo, a presença de intérprete educacional nas escolas e nas aulas, a língua adquire *status* de língua mesmo, sendo esta agora oficial como L1 para os surdos no Brasil.

Três anos depois da Lei publicada, o Decreto nº 5.626 foi promulgado em 22 de dezembro de 2005 para regulamentar a lei de Libras, pois este processo passou por adequações tanto pedagógicas como institucionais e políticas, visto que eram poucos os surdos formados e intérpretes capacitados para atuar em todo o Brasil. Aos poucos, estes vão sendo capacitados e é ofertada a primeira graduação de Letras Libras em nove polos em todo o Brasil, coordenados pela UFSC na modalidade semipresencial no ano de 2006.



Não apresentamos o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, na íntegra, devido à sua extensão, mas você pode acessá-lo no link: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, será aqui comentado por capítulo, e você, caro acadêmico, deve consultá-lo quando necessário para saber os direitos adquiridos neste decreto.

Assim, apresenta-se o decreto em partes por citação e comentado cada capítulo:

O capítulo II – DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR, trata do direito a Libras com a inserção enquanto disciplina, que iniciou a partir da publicação do decreto em 2005 em alguns cursos de graduação básicos, como Fonoaudiologia, Pedagogia, de Educação Especial e nos cursos de formação e nível de Ensino Médio, como o Magistério, sendo ofertada desde a publicação e com aplicação prevista de no máximo três anos após.

Os demais cursos de licenciaturas foram incluídos aos poucos, como nos mostra o decreto na citação a seguir:

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas (BRASIL, 2005).

No Capítulo III – DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS, é perceptível a contribuição significativa no que tange à valorização do docente surdo, pois institui a profissão de Instrutor de Libras, que até então ainda não estava regulamentada em lei, e dá preferência ao profissional surdo, para ensinar Libras. Esclarece sobre não havendo pessoas surdas formadas em dez anos, os docentes poderão ser pessoas ouvintes bilíngues.

É determinado que a formação do professor de Libras deve ser feita em nível superior, em curso superior em licenciatura Letras: Libras ou Letras: Libras/ Língua Portuguesa como segunda língua.

O artigo 10 deste capítulo continua esclarecendo sobre a formação do instrutor e do intérprete educacional. Os artigos 12 e 13 explicam e incentivam os cursos de pós-graduação para a formação de profissionais na área de Libras além de garantir o direito aos surdos de ter o ensino da língua portuguesa como disciplina diferenciada.

O Capítulo IV: DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS surdas à educação apresenta todo um rol de garantias às pessoas surdas ao acesso à educação, pois até então os surdos estudavam sem intérprete, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental não era ofertada a Libras e a avaliação diferenciada a eles e o estímulo à aprendizagem no contraturno da escola regular com os programas específicos para atendimentos aos surdos e com deficiência auditiva.

O acesso à comunicação, à informação e à educação são garantidos em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, perpassando desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e para tanto as instituições de ensino devem garantir o atendimento educacional especializado – AEE aos discentes surdos – além de possibilitar a formação dos professores nas áreas do ensino da Libras; da tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, além do ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) para pessoas surdas.

O ensino da língua portuguesa como L2 é garantido nas escolas por meio de provimento de professor ou instrutor de Libras, do docente habilitado no ensino da segunda língua dos surdos, no caso, a língua portuguesa além do professor regente com conhecimento das particularidades linguísticas dos alunos surdos.

No capítulo V: DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS – LÍNGUA PORTUGUESA, a atuação e a formação do profissional intérprete de Libras é definida e detalhada, em escola de forma privada, com a oferta de cursos na área. O MEC, juntamente com as Secretarias de educação dos Estados, cumpriu com esta etapa, sendo que nos anos de 2004 a 2008 houve muitas capacitações em todos os estados para ajudar na proficiência destes profissionais para atuar principalmente em nível educacional.

O artigo 17, deste mesmo capítulo, preconiza que a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve acontecer através de “curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa”. O artigo 18 estipula o prazo de 10 anos para esta formação, podendo ocorrer por meio de cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária e cursos de formação continuada promovidos por organizações da sociedade civil que representem a comunidade surda.

Os direitos dos alunos surdos ou com deficiência auditiva a uma educação de qualidade e diferenciada na rede pública de ensino, principalmente na educação Básica, são garantidos no capítulo VI. Este capítulo, além de reconhecer o direito do aluno surdo ou com deficiência auditiva a ter acesso a uma educação bilíngue desde a Educação Infantil perpassando os anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou educação profissional com professores inteirados das particularidades linguísticas dos alunos surdos, ainda é garantida, no artigo 22 deste capítulo, a presença dos intérpretes e tradutores.

No capítulo VII, todos somos beneficiados, no que tange à garantia dos direitos à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. O decreto contempla a realização do teste da orelhinha que se torna obrigatório e gratuito na rede pública a partir de sua publicação, quando muitas crianças podem ter identificada precocemente sua surdez. Atua, efetivamente, na prevenção.

Haja vista que a surdez diagnosticada com antecedência, nos primeiros anos de vida, é possível fazer os encaminhamentos e os atendimentos adequados. Podemos afirmar que os benefícios deste decreto influenciaram positivamente toda a sociedade.

O capítulo VIII trata do papel do poder público e das empresas que são concessionárias ou que possuem permissão de serviços públicos no apoio ao uso e difusão da Libras. Este capítulo garante às pessoas surdas tratamento diferenciado, através do uso e difusão da Libras prevendo atendimento por servidores e profissionais capacitados. O artigo 27 deste capítulo ainda complementa que o serviço ofertado está sujeito a padrões de controle do atendimento e avaliação dos usuários, porém, no parágrafo único afirma que isso ocorrerá por meio de regulamento próprio da administração pública.

O garantido na lei é um avanço considerável na luta e conquista pelos direitos da comunidade surda, porém o que vimos na prática é que os poderes públicos ainda não dispõem de intérprete de Libras em todos os locais. É comum ver rampas e elevadores, porém a acessibilidade das pessoas surdas, que é a comunicação, ainda se vê bem pouco. Necessitando a pessoa surda levar um intérprete (amigo-familiar) quando precisa destes serviços.

No capítulo IX chamamos a atenção para o artigo 30, o qual compromete os poderes públicos na execução das ações previstas neste decreto, incluindo ônus anuais e plurianuais destinados à formação, capacitação e qualificação de professores.

Este decreto regulamenta a lei de Libras, traz de forma mais detalhada os direitos da pessoa surda e com deficiência auditiva. Pela primeira vez um documento

trata da nomenclatura sobre a pessoa surda, os demais documentos sempre se referem à pessoa com deficiência auditiva e/ou com necessidades especiais.

Neste decreto, a comunidade surda ganha sob a forma da lei o direito à disciplina de Libras de forma obrigatória em todos os cursos de licenciaturas e como disciplina optativa em outros, trata também da formação do instrutor surdo, do intérprete e dos órgãos públicos para com a obrigatoriedade do uso e da difusão da Libras em todos os meios, promovendo assim a acessibilidade de comunicação para com as pessoas.



DICAS DE FILMES

Para que você, caro acadêmico, perceba melhor tudo o que discutimos sobre identidades, cultura e este jeito próprio de ser dos surdos, sugerimos que assista aos filmes indicados. É uma forma mais lúdica e descontraída de analisar estes conceitos citados.

1º filme: **Seu nome é Jonas (Estados Unidos)**

Sinopse do filme: O filme foi lançado em 1979 nos EUA, e embora tenha sido produzido há um tempo considerável, as barreiras apresentadas ainda são presentes em nossos dias. Muitas vezes nos prendemos ao nosso mundinho, com uma visão tão fechada e não atentamos para as diferenças nas outras pessoas ou não as valorizamos. O filme retrata várias situações de rejeição, entre elas a da sociedade – o preconceito – a falta de informação da própria família e também da sociedade daquela época. Rejeição dos médicos que erram no diagnóstico, e o principal de tudo, ausência de informação e conhecimento sobre a criança surda e sua adaptação ao meio social e à escola. Depois de muitas idas e vindas, Jonas é matriculado em uma escola de surdos que utilizava a Língua de Sinais, e ao perceber que as outras crianças possuem características iguais às suas, se comunicando entre si, ele se sentiu como uma "criança normal", se identificou com os demais colegas e com sua turma. Hoje, nas nossas escolas, ainda podemos identificar muitos "Jonas". Nós, como defensores da educação inclusiva, devemos favorecer o convívio social entre todos os alunos, professores e demais profissionais atuantes na escola, pois a inclusão não significa apenas permitir que o aluno com deficiência tenha acesso à escola, mas, principalmente, devemos garantir que lhe sejam oferecidas condições de aprendizagem, desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, por ser ele um sujeito de direitos e cidadão.

Somente a Língua de Sinais garantiu essa abertura e esse entendimento de Jonas em relação aos outros e ao mundo.

FONTE: Disponível em: <<http://oficinadelibras.blogspot.com.br/2013/03/filme-e-o-seu-nome-e-jonas.html>>. (O texto foi adaptado pelo professor) UTFPR – CM Libras 1 – Prof. Sande

2º filme: **A família BÉLIER**

Sinopse (filme não recomendado para menores de 12 anos)

Paula (Louane Emera) é uma adolescente francesa que enfrenta todas as questões comuns de sua idade: o primeiro amor, os problemas na escola, as brigas com os pais, mas sua família tem algo diferente: seu pai (François Damiens), sua mãe (Karin Viard) e o irmão são surdos. É

Paula quem administra a fazenda familiar, e que traduz a Língua de Sinais nas conversas com os vizinhos. Um dia, ela descobre ter o talento para o canto, podendo integrar uma escola prestigiosa em Paris. Como abandonar os pais e os irmãos?

Segue a lista de mais filmes para que possam escolher ou se puderem assistir a todos no decorrer do curso, seria gratificante. Muitos professores indicarão alguns destes citados a seguir.

- Amiga ou inimiga (Portugal)
- Best Friends (Coreia do Sul)
- Black (Índia)
- Depois do silêncio (Estados Unidos)
- Diálogos do silêncio (Brasil)
- Distintos como todos (Chile)
- Hear me (Taiwan)
- InFeliz Natal (Portugal)
- Le Pays des Sourds (França)
- Lembras ou não lembras? (Portugal)
- O Milagre de Anne Sullivan (2000) reeditado (Estados Unidos)
- Para um filho surdo (Estados Unidos)
- Som e fúria (Estados Unidos)
- Som e fúria: seis anos depois (Estados Unidos)
- Sou surdo e não sabia (França)
- Travessia do Silêncio (Brasil)
- Gesto (Portugal)

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico, você aprendeu que:

- **Conceito de identidades para Perlin:** conceituar a identidade é dizer que ela não é inata, está em constante modificação, partindo da descoberta, da afirmação cultural em que um certo sujeito se espelha no outro semelhante, criando uma situação de confronto, e ainda segundo a identidade surda, sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo, nas suas múltiplas identidades, sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda.
- Identidades surdas, segundo Perlin (1998):
 - o **Identidade surda ou política:** pessoa com identidade surda plena. É geralmente filho de pais surdos (Libras Nativa) e se aceita como surdo. Luta pelos direitos e pela inclusão na sociedade. Não se esconde, mas se deixa expor naturalmente.
 - o **Híbrida:** nasce ouvinte e posteriormente torna-se surdo. Conhece a língua portuguesa falada e escrita. Mais tarde conhece a cultura surda e a Libras. Mantém relação amigável com ambas as culturas.
 - o **Flutuante:** tem dificuldade de identificação em um grupo definido, não sabe se fica com os surdos ou com os ouvintes. Quando em meio aos ouvintes disfarça a surdez, e quando em meio aos surdos, procura ser como eles.
 - o **Embaraçada:** apresenta alto índice de desinformação, dificuldade de aprendizado. Não conhece a Libras e nem o Português, por isso tem alta limitação de comunicação com ambas as culturas e acaba por viver isoladamente.
 - o **De transição:** aprende com certa dificuldade a comunicação oral auditiva. Filho de pais ouvintes. Mais tarde descobre a Libras e dá preferência para conviver na cultura surda.
 - o **Diáspora:** são os surdos que se mudam de um país para o outro, ou ainda de um estado para outro.
 - o **Intermediária:** nega a identidade surda, luta para se integrar ao ambiente do ouvinte, tentando viver como tal. Oralizado, geralmente usa aparelho auditivo e não aceita bem a Libras. Aprecia as peculiaridades culturais distintas ouvintes, por exemplo, a música.
- Vimos que nas identidades surdas é importante avaliarmos dois dos elementos mais importantes: quanto à origem e quanto aos fatores:
 - o **Identidades multifacetadas** dos sujeitos surdos ocorrem em decorrência da não aceitação da surdez e da cultura ouvinte estar presente na construção deste sujeito surdo. Para Perlin (1998, p. 52), “a identidade é algo em

questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições”.

- o **Comunidades surdas:** a ideia de comunidade apoia-se na presença de vínculos simbólicos que congregam sujeitos – concentrados em um mesmo local ou dispersos territorialmente – com interesses convergentes e propostas coletivas. O termo, corrente nos Estudos surdos e entre militantes e profissionais ligados à causa surda, é, comumente, usado em sua acepção ampla (por vezes, de forma aligeirada e vaga) para delimitar os espaços de existência (e resistência) de uma minoria linguística com marcadores culturais próprios.



- 1 Procure no Youtube vídeos sobre identidades surdas para que você possa aprender os sinais das identidades elencadas por Perlin e compare com os sinais encontrados nos vídeos. Também para saber mais detalhes sobre identidades surdas, assista ao vídeo da psicóloga surda Rita de Cássia Maestri.



Fonte: <<http://www.contatocomomundosurdo.blogspot.com>>.

Discuta e sinalize com seus colegas novamente os sinais dos sete tipos de identidades classificadas por Perlin.

- 2 Defina um conceito de Identidade surda.



- 3 Cite pelo menos cinco razões para a comunidade surda existir.



- 4 Explique o que são identidades multifacetadas?



- 5 Numere, de acordo com os conceitos de cada identidade surda, segundo Perlin.



- () Nega a identidade surda, luta para se integrar ao ambiente do ouvinte, tentando viver como tal. Oralizado, geralmente, usa aparelho auditivo e não aceita bem a Libras. Aprecia as peculiaridades culturais distintivas de ouvintes como, exemplo, a música.
- () Nasce ouvinte e posteriormente torna-se surdo. Conhece a língua portuguesa falada e escrita. Mais tarde conhece a cultura surda e a Libras. Mantém relação amigável com ambas as culturas.
- () Pessoa com identidade surda plena. É geralmente filho de pais surdos (Libras Nativa) e se aceita como surdo. Luta pelos direitos e pela inclusão na sociedade. Não se esconde, mas se deixa expor naturalmente.
- () Tem dificuldade de identificação em um grupo definido, não sabe se fica com os surdos ou com os ouvintes. Quando em meio aos ouvintes disfarça a surdez, e quando em meio aos surdos, procura ser como eles.
- () São os surdos que se mudam de um país para o outro, ou ainda de um estado para outro.

- () Aprende com certa dificuldade a comunicação oral auditiva. Filho de pais ouvintes. Mais tarde descobre a Libras e dá preferência para conviver na cultura surda.
- () Apresenta alto índice de desinformação, dificuldade de aprendizado. Não conhece a Libras e nem o Português, por isso tem alta limitação de comunicação com ambas as culturas e acaba por viver isoladamente.

Na sequência, observe os conceitos e a numeração:

- 1- Identidade política
- 2- Identidade híbrida
- 3- Identidade flutuante
- 4- Identidade embaraçada
- 5- Identidade de transição
- 6- Identidade diáspora
- 7- Identidade intermediária

Agora, faça a escolha conforme sequência e conforme os conceitos.

- a) () 1 – 2 – 4 – 7 – 5 – 6 – 3.
- b) () 7 – 3 – 5 – 2 – 6 – 4 – 1.
- c) () 5 – 4 – 6 – 7 – 1 – 2 – 3.
- d) () 7 – 2 – 1 – 3 – 6 – 5 – 4.

- 6 Para que os surdos tivessem a língua de sinais como língua reconhecida no Brasil foi necessário aprovar uma lei para tornar a Libras uma língua oficial no país. Com base nos textos desta unidade, identifique qual foi esta lei em apenas uma opção de escolha da resposta certa.



- a) () Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.
- b) () Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- c) () Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
- d) () Lei 10.524, de 25 de julho de 2002.

- 7 Um decreto no Brasil, que regulamentou a Lei e tornou a Libras uma língua oficial no país, veio beneficiar toda a população brasileira, com uma medida de prevenção muito importante. Desde sua aprovação, sob nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, todos os bebês têm direito a este exame de forma gratuita. Qual foi este exame que beneficiou todas as crianças brasileiras? Assinale a opção correta:



- a) () Direito aos programas e exames de fonoaudiologia.
- b) () Teste da orelhinha.
- c) () Exame completo de ouvido e garganta.
- d) () Teste do olhinho no recém-nascido.



FAMOSOS PESQUISADORES SURDOS

1 INTRODUÇÃO

Neste tópico, apresentaremos alguns nomes de famosos surdos que foram destaque na educação de surdos.

Em cada área, seja da educação ou não, sempre teremos bases teóricas indispensáveis para a área de concentração de estudos. Assim, consideramos relevante trazer alguns famosos pesquisadores surdos e não surdos para que você possa aprofundar seus conhecimentos e construir suas bases teóricas, com o respeito devido a cada um deles, que com muitos estudos e pesquisas hoje são destaque. Em um futuro não tão distante, você, caro acadêmico, poderá ser um deles.

2 QUEM SÃO OS FAMOSOS SURDOS BRASILEIROS?

Quando falamos em famosos, a palavra nos remete a pensar em artistas e em autores conhecidos e de nomes renomados. Em cada área há os famosos, os conhecidos, os grandes pesquisadores e os grandes inventores. Assim, neste curso, você, caro acadêmico, precisa conhecer e aprender a admirar os famosos na área da surdez, da Língua de Sinais e das pesquisas, militantes surdos que fazem a diferença nas associações e na comunidade surda.

Você terá oportunidade durante a sua formação em Letras-Libras de ler e conhecer melhor estes surdos que citaremos a seguir, assim como outros que aparecerão na trajetória do curso, os quais você irá utilizar nas pesquisas e como base teórica para a formação futura de profissionais que se tornarão, onde muitos também já exercem a profissão durante seus estudos.

Traremos alguns famosos surdos e alguns famosos ouvintes que vivem a cultura surda e são pesquisadores de nomes importantes na literatura da educação dos surdos. Iniciaremos com Gládis Perlin, uma das mais experientes pesquisadoras, hoje, já aposentada, mas que continua pesquisando e palestrando por este mundo todo.

2.1 GLÁDIS PERLIN

Gládis Perlin é uma figura lendária e reconhecida como uma das maiores especialistas brasileiras na temática da surdez. Consta-se também que 90% dos trabalhos de pesquisa na área da surdez ou que tenham relação com estudos de linguística voltados para a Libras fazem referência a algum de seus artigos ou à sua famosa tese de Doutorado, intitulada "O ser e o estar sendo surdo: alteridade, diferença e identidade".

Gládis Perlin possui graduação em Licenciatura em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1987), mestrado (1998) e doutorado em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Gládis foi a primeira surda a obter o título de doutora no Brasil.

Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação de surdo, atuando, principalmente, nos seguintes temas: surdo, identidade, alteridade, diferença, cultura, educação.

FIGURA 18 – GLÁDIS PERLIN



FONTE: Disponível em: <<http://paulohenriquelibras.blogspot.com.br/2011/12/gladis-perlin-1-doutora-surda-do-brasil.html>>. Acesso em: 27 set. 2017.

De surdez sofremos todos, pois limitados são aqueles que, ao longo da vida, não aprendem a se conhecer nem a se escutar. No oposto desta realidade, os surdos aprendem não só a conviver com o seu mundo, num primeiro momento muito particular, como aprendem a driblar suas dificuldades, testando suas potencialidades. Delas, nasceu um universo comum de identidade, cultural, capaz de boas proezas, bons debates e também de bons representantes.

A vida do surdo. Quem é este sujeito? Ele pode ser alguém? Existem identidades surdas? O que se pode dizer de uma pessoa surda? Qual é o caminho para este sujeito? O que há de novo? Há um agenciador entre os surdos, um ponto de convergência? Gládis tem vasta experiência na área de educação de surdos.

2.2 ANA REGINA CAMPELLO

FIGURA 19 – ANA REGINA CAMPELLO



FONTE: Disponível em: <<https://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/img/photo/1496243011571.jpg>>. Acesso em: 27 set. 2017.

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1996), graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Santa Úrsula (1981) e Doutorado em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Tem experiência na área de educação e Linguística, com ênfase em educação Bilíngue, Inclusiva e Sociolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: língua de sinais, educação dos surdos-mudos, educação inclusiva, intérprete de língua de sinais, comunidade surda-muda e defesa dos direitos dos surdos-mudos. Proficiência em PROLIBRAS e da Língua Portuguesa (CELPE). Atualmente, é professora adjunta do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos na disciplina: Estudos Surdos e Prática Pedagógica. Também ministra Ensino de Línguas: LSB e professora colaboradora de uma das Disciplinas de Estudos da Tradução na UFSC – Santa Catarina e do CMPDI – Curso de Mestrado Profissional Diversidade e Inclusão da UFF – Universidade Federal Fluminense, nas disciplinas Libras II e III, e ASL. Participa como vice-coordenadora do NPDIS desde 2013 e coordenadora do Projeto de Pesquisa do DESU/INES: Instrução em Libras como L1 e L2 desde 2015. Coordenadora do GT da ANPOLL.

2.3 KARIN STROBEL

FIGURA 20 – KARIN STROBEL



FONTE: Disponível em: <<http://karinfeneis.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 27 set. 2017.

Durante quase 25 anos trabalhou como professora de surdos em escolas de surdos na cidade de Curitiba-PR e por 10 anos fez parte de equipe pedagógica da DEE/SEED (Secretaria de Educação do Paraná). Doutora na área de educação na Universidade Federal de Santa Catarina UFSC (bolsista CNPq), formada em pedagogia da UTP (Universidade Tuiuti do Paraná) e com especialização em área de surdez. Autora do livro “As imagens do outro sobre a cultura surda”.

O livro traz uma série de questionamentos e reflexões acerca da forma como a sociedade vê os indivíduos surdos. Um deles diz respeito à cultura e à existência de um povo surdo ou de uma comunidade surda. Atualmente, faz parte da equipe de Letras/Libras da UFSC como professora das disciplinas “Fundamentos de educação dos surdos”, “História de educação dos surdos”, “Metodologia de ensino de Libras como Língua 1”, “Metodologia de ensino de Literatura surda” e outras disciplinas afins. Assumiu a coordenação geral de Letras-Libras em 2013. Tem experiência com ênfase em educação, atuando principalmente nos seguintes temas: língua de sinais, educação, surdos, linguística e metodologia de língua de sinais. Como mulher surda que também protagonizou muitos dos momentos históricos que são resgatados durante a trajetória de vida, tanto como surda quanto profissional da área, pretende realizar muitos projetos que retratem positiva e vitoriosamente em prol aos movimentos surdos.

2.4 NELSON PIMENTA

FIGURA 21 – NELSON PIMENTA



FONTE: Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/Nelsonplsbs>>. Acesso em: 27 set. 2017.

Nascido em Brasília, em 1963, em uma família de surdos e ouvintes híbridos, sempre teve a LSB como a sua língua materna. Aos doze anos veio com a família para a cidade de Rio de Janeiro e teve seu primeiro contato com os surdos. Estudou no INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos, onde a prática da Língua de Sinais permitiu-lhe viver em situações satisfatórias de ambiente de interação linguística social entre os surdos e ouvintes bilíngues. Em 1999 criou a empresa de educação LSB Vídeo, com a missão de contribuir para o fortalecimento da identidade e da cultura surda através da difusão da língua de Sinais Brasileira, que além de produzir material de ensino-aprendizagem em Libras, tem participado em importantes eventos artísticos e culturais e criações científicas, como o Programa Rio de Janeiro Planetary em Libras, o 1º Encontro Internacional de Surdos Arte e cultura em São Paulo e os surdos cultura do espetáculo teatral "Nelson 6 Live", que cobriu mais de vinte cidades do Brasil por mais de uma década. Participou na fundação FENEIS na década de 1980 e de vários grupos de pesquisas linguísticas no INES e UFRJ. Primeiro ator surdo para profissionalizar-se no Brasil, estudou na New York Teatro Nacional de Surdos NTD, é doutorando em Pós-Graduação em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, Mestre em Estudos de Tradução e se formou em Literatura-Libras da UFSC e cinema na Universidade Estácio de Sá. Tem certificação PROLIBRAS-MEC-UFSC como professor de nível superior e é autor/coautor de 15 livros em Libras. Tem experiência na área de Linguagem, com ênfase em Língua Brasileira de Sinais. É professor titular do Departamento de Educação Básica no INES.

2.5 RIMAR SEGALLA

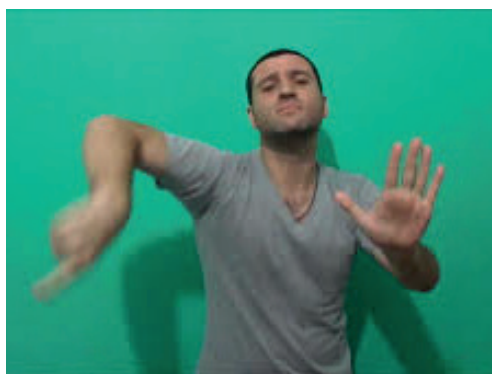
FIGURA 22 – RIMAR SEGALLA



FONTE: Disponível em: <<http://www.cepae.ufu.br/oficina1/release.htm>>. Acesso em: 27 set. 2017.

Natural de São Paulo, Rimar é surdo de familiares de três gerações surdas, bilíngue, nativo de duas línguas. Possui graduação em Matemática pelo Centro Universitário Assunção (2004), graduação em Letras licenciatura em Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012) e mestrado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Atualmente, é professor de Libras da Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Letras, tradução, educação, arte e literatura com ênfase em Língua Brasileira de Sinais. Rimar se dedica ao teatro, faz trabalhos e cursos dentro da cultura visual.

FIGURA 23 – RIMAR SEGALLA



FONTE: Disponível em: <<http://www.cepae.ufu.br/oficina1/release.htm>>. Acesso em: 27 set. 2017.

2.6 SUELI RAMALHO SEGALA

FIGURA 24 – SUELI RAMALHO SEGALLA



FONTE: Disponível em: <<http://mundodosilencio.blogspot.com.br/2008/11/sueli-ramalho.html>>. Acesso em: 27 set. 2017.

Sueli Ramalho Segala, irmã de Rimar Ramalho Segala, surda de familiares de três gerações surdas, bilíngue nativa de duas línguas, Libras e Português. Possui *Latu Sensu* nível de especialização em Gestão Estratégica de pessoas; graduada em Letras Português/Espanhol pelo Centro Universitário SantAnna, também graduada em Letras Libras pela UFSC no polo da USP, autodidata, especialista em Língua de Sinais, ministra aulas como Professora de Pós-Graduação e Graduação na UNINOVE, Faculdades Fênix, Uníntese/RS e convidada em outras Universidades; Orientadora de TCC, monografias em nível de Pós-graduação em Libras e educação Inclusiva, foi coordenadora de Inclusão/Libras no Centro Universitário SantAnna, docente em Libras no curso da área de Saúde, Enfermagem do Centro Universitário SantAnna.

Atualmente, presta Consultoria em Inclusão e Libras em Teatros tais como Teatro VIVO, formação para tradutores e intérpretes de Língua de Sinais; palestrante acerca da Inclusão e Especialista em Língua de Sinais; coautora de várias obras em língua de sinais, também ATRIZ com DRT sob Número 224909/SP, com formação no Galpão de Folias Clown.

2.7 MARIANNE ROSSI STUMPF

FIGURA 25– MARIANNE ROSSI STUMPF



FONTE: Disponível em: <<http://danianepereira.blogspot.com.br/2012/01/mariane-stumpf.html>>. Acesso em: 27 set. 2017.

Possui graduação em tecnologia de informática pela Universidade Luterana do Brasil (2000), graduação em educação de surdos pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2004) e doutorado em Informática na educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com estágio na Universidade de Paul Sabatier e Universidade de Paris 8 (2001-2005). Pós-doutorado na Universidade Católica Portuguesa (2013-2014).

Atualmente, é professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina, chefe de departamento de Libras (2016-2018), membro do Grupo de especialistas em línguas de sinais – *World Federation of the Deaf* (2016-2019), professora de pós-graduação em linguística da USFC. Vice coordenadora do Grupo de Trabalho: Linguagem e surdez ANPOLL (2016-2018). Líder do Grupo de Pesquisa de Estudos sobre o SignWriting registrado no CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa Léxico e terminologia em Libras: tradução, validação e tecnologia registrado no CNPq. Tem experiência de 20 anos na área de educação, com ênfase em educação de surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de Libras, escrita de sinais pelo sistema SignWriting, sinais internacionais e formação de intérpretes de Libras. Membro da Comissão de Educação Bilíngue do MEC. Membro da comissão técnica do Pró-Libras (MEC).

2.8 PATRÍCIA LUIZA FERREIRA REZENDE

FIGURA 26 – PATRÍCIA LUIZA FERREIRA REZENDE



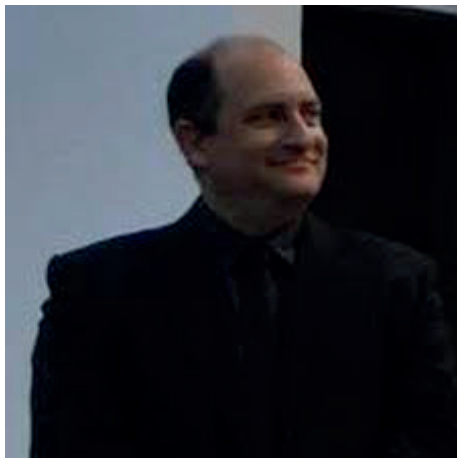
FONTE: Disponível em: <<http://karinfeneis.blogspot.com.br/>>. Acesso em 27 set. 2017.

Doutora surda, membro do Movimento surdo no Brasil, em favor dos direitos dos surdos e da Escola para surdos. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva (2000) e Doutorado em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010).

Atualmente, é professora adjunta II do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Tem experiência na área de educação com ênfase em Educação Bilíngue, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas linguísticas e educacionais de surdos, estudos surdos, discursos sobre surdos, surdez, língua de sinais e cultura surda, bem como implicações do implante coclear na normalização surda e resistências surdas.

2.9 RODRIGO ROSSO MARQUES

FIGURA 27 – RODRIGO ROSSO MARQUES



FONTE: Disponível em: <<http://forumapel.blogspot.com.br/p/convidados.html>>. Acesso em: 27 set. 2017.

Professor adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Atuou como chefe do departamento de Artes e Libras – DAL (2014-2016) e como coordenador do Curso de Graduação em Letras – Língua Brasileira de Sinais (2011-2013). Surdo, fluente em Língua Brasileira de Sinais (Libras), Doutor em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, graduado em Pedagogia – Habilitação Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Especial pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Pós-graduado em Metodologia do Ensino: a Prática Multidisciplinar. Tem experiência na área de educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação – políticas inclusivas e surdos – educação – inclusão – Língua de Sinais. Atuou como tradutor e ator do Exame Nacional de Proficiência em Libras (2006, 2007, 2008 e 2009), das provas de vestibular da UFSC e do Ambiente Virtual do Curso de Letras Libras da UFSC. Desenvolveu o Projeto de Curso de Especialização na Formação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais na Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina – UNESC, em duas modalidades: presencial e a distância. Fundou a Revista Brasileira de Vídeo Registro em Libras.

2.10 DIONÍSIO SCHMITT

FIGURA 28 – DIONÍSIO SCHMITT



FONTE: Disponível em: <<http://www.unisulvirtual.com.br/blog/unisul-virtual/conteudista-da-uv-e-primeiro-surdo-doutor-em-linguistica-no-brasil>>. Acesso em: 27 set. 2017.

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em 2006. Concluiu o segundo curso de graduação em Letras/Libras pela UFSC em 2011 e possui especialização em Prática Interdisciplinar: Educação Infantil e Séries Iniciais pela Faculdade Capivari (FUCAP) em 2006 e especialização em educação de surdos – Aspectos Culturais, Políticos e Educacionais pelo CEFET-SC em 2007. É mestre em Educação e Processos Inclusivos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) desde 2008. Doutor em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a pesquisa "A História da Língua de Sinais em Santa Catarina: Contextos sócio-históricos e sociolinguísticos de surdos de 1946 a 2010", defendida em 2013. Possui certificação de Proficiência em nível superior pelo MEC (PROLIBRAS) desde o ano de 2006. Atuou como pesquisador e professor de Libras. Enquanto militante do movimento surdo foi membro da Diretoria da Escritório Regional da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS-SC) no período 2003 a 2007 em Santa Catarina e sócio na Sociedade de Surdos de São José (SSSJ-SC). Já lecionou disciplinas como: Língua Brasileira de Sinais – Libras, Ensino de Libras como L2. Além disso, atua como pesquisador e orientador de iniciação científica enquanto parte do projeto do Inventário de Libras da Grande Florianópolis (2014-atual) e, atualmente, como pesquisador colaborativo do Projeto de Pesquisa Inventário Nacional de Libras (2015-atual). Integra o Grupo de Pesquisa do CNPQ, Corpus de Libras, sob a coordenação da Prof. Ronice Müller de Quadros e atua como segundo líder na equipe deste projeto. Também atua no projeto em andamento de pesquisa ao grupo dos professores de Libras da UFSC sobre o Material Didática em LIBRAS – L2, sob a sua coordenação.

2.1 | SANDRA LUCIA AMORIM

FIGURA 29 – SANDRA LUCIA AMORIM



FONTE: Disponível em: <http://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/foto_noticia_single/dia-internacional-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 27 set. 2017.

Pedagoga, formada pela Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC (2006), possui segunda graduação na Licenciatura em Letras em Libras da Universidade Federal Santa Catarina/UFSC (2010). É pós-graduada em educação de surdos: Aspectos Políticos, Culturais e Pedagógicos pelo Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC, no Campus Palhoça Bilíngue (2013). Desde 2013 é presidente da Associação de Surdos da Grande Florianópolis (ASGF), onde assume também a responsabilidade de representar as demandas da comunidade surda local, ocupando assento nos seguintes espaços de participação pública e política: Conselho Municipal de educação (ingresso em 2013), Conselho Municipal de Educação – Portadores de Necessidades Educativas Especiais (ingresso em 2013), Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ingresso em 2011), Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ingresso em 2011). Atuou também junto a outros espaços, como consultora sobre a temática das pessoas surdas e sua plena inclusão na sociedade, tais como: Perícia Admissional de Pessoa com Deficiência – Secretaria de Estado da Administração de Santa Catarina (2011), membro do CONCENTRO/CEAD/UDESC, Conselho de Centro/Concento – Estúdio do Centro de Educação a Distância/CEAD da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC (2009), IPUF-Floripa Acessível – Pessoa com Deficiência (2009), Comissão Defesa dos Direitos das Pessoa com Deficiência – Ordem dos Advogados do Brasil de Santa Catarina/OAB (2012). Atuou como professora de Libras na Faculdade Estácio de Sá - São José SC (2012) e em várias instituições locais. Possui vasta experiência nas áreas da Pedagogia, da educação de surdos e de Letras, com ênfase no ensino e na pesquisa em Língua Brasileira de Sinais – Libras.

3 ALGUNS FAMOSOS OUVINTES ENVOLVIDOS NA CAUSA E MOVIMENTO SURDO

Apresentaremos grandes nomes de pesquisadores **não surdos**, mas que têm a alma de surdos e que têm a cultura surda correndo nas veias. Pessoas que estão à frente da educação dos surdos em nível internacional como é o caso de Ronice Quadros.

3.1 RONICE QUADROS

FIGURA 30 – RONICE QUADROS



FONTE: Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=destaques&idt=ent&iddest=45>>. Acesso em: 27 set. 2017.

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (1992), mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995) e doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999), com estágio na University of Connecticut (1997-1998).

Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina, pesquisadora do CNPq, coordenadora do Curso de Letras Língua Brasileira de Sinais, membro editorial dos seguintes periódicos: Espaço (INES) (0103-7668), Ponto de Vista (UFSC) e Sign Language & Linguistics. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Psicolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua de Sinais Brasileira, aquisição da Língua de Sinais, educação de surdos e tradução e interpretação de Língua de Sinais. As suas principais obras e livros podem ser consultados no formato PDF neste *link*: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Page435.htm>.

3.2 LUCINDA FERREIRA BRITO

FIGURA 31 – LUCINDA FERREIRA BRITO



FONTE: Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/169599470473065>>. Acesso em: 27 set. 2017.

Possui graduação em Letras-Português pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971), mestrado em Linguística pela Universidade de São Paulo (1974) e doutorado – Universite de Paris IV (1977).

Atualmente, é professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Trabalha desde 1977 nas áreas Semântica e Pragmática da linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, focalizando, principalmente, os seguintes temas: significado, cognição, espaço, dêixis, pressuposição, atos de fala e categorização gramatical do contexto. Desde 1979 vem trabalhando com as línguas de sinais do Brasil, a Libras e a LSKB (língua de sinais dos índios Urubus-Kaapor da Floresta Amazônica). Fez estágio de pós-doutorado em Berkeley, trabalhou na Faculdade de Filosofia com teoria dos atos de fala, junto a J. Searle e, no Departamento de Linguística, no segundo ano, com semântica e pragmática, bem como aquisição, junto aos professores C. Fillmore, G. Lakoff, S. Ervin-Tripp, Gumperz, P. Kay, Slobin e outros. No estágio de pós-doutorado em Nijmegen, seu trabalho junto a S. Levinson e G. Senft centralizou-se mais na área de Pragmática e em questões de espaço e cognição.

3.3 VILMAR SILVA

FIGURA 32 – VILMAR SILVA



FONTE: Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8530210830100494>>. Acesso em: 27 set. 2017.

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina (1987), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009). Tem experiência na área de educação, atuando principalmente nas seguintes áreas: educação de surdos e educação profissional.

Vilmar foi uma das pessoas que formou um grupo do movimento em prol da criação do IFSC Bilíngue, em Palhoça, Santa Catarina, líder do movimento surdo, militante da causa e do reconhecimento da Língua de Sinais no Brasil como L1.

3.4 WILLIAM C. STOKOE

FIGURA 33 – WILLIAM C. STOKOE



FONTE: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/William_Stokoe>. Acesso em: 27 set. 2017.

William C. Stokoe Jr. (1919-2000) foi um famoso ouvinte destaque internacional, pois foi uma das primeiras pessoas a considerar a Língua de Sinais Americana uma língua legítima.

Essa constatação irrefutável em nossos dias, já consolidada pela tradição das pesquisas em línguas de sinais, tende a ser simplista ao desconsiderar a complexidade do trajeto trilhado por Stokoe até alcançar o ponto dessa importante sentença sobre uma língua. Definir precisamente onde começa uma trilha não é tarefa fácil: os preparativos, os fatos anteriores a uma jornada também fazem parte dela. Fato é que, em 1955, Stokoe foi contratado para lecionar inglês e literatura inglesa na Gallaudet University.

Ele era ouvinte, desconhecedor do mundo surdo até então e, dada essa condição, desenvolveu um acurado senso de análise e observação sobre a comunicação de seus alunos. Do principiante e vivaz envolvimento e desenvolvimento de Stokoe em Gallaudet nos dá testemunho Oliver Sacks, no prefácio ao livro *Seeing Language in Signs*, de Jane Maher (1996): “Durante esse tempo [os dez anos após sua chegada à Gallaudet] ele passou de professor de Inglês, lecionando literatura inglesa medieval para se tornar um explorador da cultura e da língua das pessoas surdas, de seu verdadeiro modo de comunicação” (SACKS, 1990 apud MAHER, 1996, p. 6).

O principal legado de Stokoe para o estudo das línguas de sinais foi principiado no verão de 1957, quando participou de um seminário de linguística com George Trager e Henry Smith, dois dos mais conhecidos linguistas do país daquela época.

A monografia que Stokoe redigiu para o seminário o levou a desenvolver o tópico que o consumiria pelo resto de sua vida: *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf*. Com essa publicação Stokoe fundava o que mais tarde seria denominado de campo de estudos das línguas de sinais.

As reflexões iniciais de Stokoe foram muito bem resumidas por Oliver Sacks, no prefácio à biografia do pesquisador. Ele foi o primeiro a procurar por uma estrutura, a analisar os sinais, a dissecá-los, a buscar por suas partes constituintes. Propôs que cada sinal tinha, no mínimo, três partes independentes – locação, configuração de mão e movimento (análogas aos fonemas da fala) – e que cada parte tinha um número limitado de combinações. Ele delineou dezenove configurações de mão diferentes, doze locações, e vinte e quatro tipos de movimentos. Esses símbolos, além disso, estavam conectados em uma sintaxe ou gramática tão complexa e completa quanto aquela da língua falada. Em 1960, ele publicou seu artigo inaugural, *Sign Language Structure*, e cinco anos depois (com seus colegas surdos Dorothy Casterline e Carl Croneberg), o monumental *Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Os sinais no dicionário foram arranjados não de forma temática (por exemplo, sinais para comidas, sinais para animais etc.), mas sistematicamente, de acordo com suas partes e a organização em princípios da língua. Esse trabalho mostrou a estrutura lexical da língua, a inter-relação linguística de basicamente 3000 sinais “palavras” (SACKS, 1990 apud MAHER, 1996, p. 12).

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico, você aprendeu que:

- Vimos várias pessoas surdas e também alguns ouvintes, figuras importantes para o processo educacional das pessoas surdas.
- Entre as pessoas vistas destacamos as figuras de Gládis Perlin, Marianne Stumpf, Karin Strobel, todas surdas e do movimento surdo, pesquisadoras importantes de destaques em pesquisas na educação dos surdos.
- Entre os ouvintes pesquisadores destacamos Ronice Muller de Quadros, grande pessoa conhecida mundialmente da área da Linguística, dos estudos da Língua de Sinais e da formação de intérpretes. Outro destaque é Vilmar Silva, sobressaiu-se pela luta por abrir, em Santa Catarina, um Instituto Federal Bilíngue, o único no país. Outro destaque é Lucinda Ferreira Brito, que pesquisou línguas de sinais indígenas do Maranhão, também foi uma das primeiras que pesquisou sobre a Linguística da Língua de Sinais, seguindo outros estudos já iniciados por William C. Stokoe.
- Trouxemos para conhecimento de todos o grande e responsável pelo reconhecimento da Língua de Sinais enquanto língua, o linguista William C. Stokoe, que estudou intensamente as línguas de sinais comparadas às línguas orais por mais de dez anos e concluiu que é uma língua que tem *status* de língua, porque possui uma gramática própria igual às línguas orais, isto nos anos de 1960. A partir daí as línguas de sinais começam a ser reconhecidas no mundo todo, no Brasil somente em abril de 2002.



- 1 A proposta desta atividade é bastante desafiadora, pois cada acadêmico deverá, em sua região, pesquisar surdos influentes e da cultura e movimento surdo, trazer para o polo sua pesquisa e/ou se puder trazer a pessoa surda para um seminário sobre a educação de surdos de sua região, contextos históricos, movimento e números de surdos.



Entreviste, grave ou convide surdos adultos e profissionais da área para vir ao polo e comecem assim a se relacionar com estes profissionais que serão vossos colegas.

- 2 Escolha a opção certa.

Trouxemos para conhecimento de todos o grande e responsável pelo reconhecimento da Língua de Sinais enquanto língua, o linguista que estudou intensamente as línguas de sinais comparadas às línguas orais por mais de dez anos e concluiu que é uma língua, que tem status de língua, porque possui uma gramática própria igual às línguas orais, isto nos anos de 1960.



- a) () Ronice Quadros.
- b) () Ana Regina Campello.
- c) () Gládis Perlin.
- d) () Stokoe C. William.

- 3 A Lei nº 10.436 / 2002 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e no Capítulo V preconiza que o acesso à comunicação, à informação e educação é garantido em todos os níveis, etapas e modalidades. A inclusão do aluno(a) surdo(a) deve ocorrer desde:



- a) () que se garanta um professor de apoio para interpretação e tradução.
- b) () a escola aceite a matrícula do aluno.
- c) () a Educação Infantil até a Educação Superior.
- d) () o Ensino Fundamental com encaminhamento para a EJA – Educação de Jovens e Adultos.

- 4 O Decreto 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Lei de Libras) e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei de Acessibilidade) e dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Língua Brasileira de Sinais. Analise as afirmações a seguir, é CORRETO afirmar que:



- a) () A Libras é obrigatória em todos os cursos superiores.
- b) () A Libras é obrigatória na Educação Básica e no Ensino Médio.
- c) () A Libras é obrigatória nos cursos técnicos.
- d) () A Libras é obrigatória nos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia.

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS COMO L1

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir desta unidade você será capaz de:

- compreender o conceito de L1 e L2;
- identificar as fases de aquisição de linguagem na criança surda;
- fazer um paralelo entre a criança surda e a criança ouvinte;
- analisar as diferentes teorias sobre aquisição da linguagem;
- conhecer as fases da criança surda de aquisição da Língua de Sinais;
- refletir sobre os modelos educacionais para educandos surdos.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em três tópicos. No decorrer da unidade você encontrará autoatividades com o objetivo de reforçar o conteúdo apresentado.

TÓPICO 1 – A LÍNGUA DE SINAIS COMO L1

TÓPICO 2 – FASES DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS
NA CRIANÇA SURDA

TÓPICO 3 – OS MODELOS EDUCACIONAIS PARA SURDOS



A LÍNGUA DE SINAIS COMO L1

1 INTRODUÇÃO

Caro acadêmico! Chegamos à Unidade 3. Até chegar aqui você teve a oportunidade de aprender muito sobre a educação dos surdos, quanto ao processo histórico, cultura e identidade surda, entre outros conteúdos.

Nesta unidade, vamos estudar a aquisição da linguagem numa forma ampla com base em teorias de pesquisadores respeitadíssimos na área, como Quadros, Goldfeld, Vygotsky, Luria, Leontief, entre outros.

Veremos ainda, nesta unidade, conceitos como L1 (primeira língua) e L2 (segunda língua) com bases em leis e também em pesquisas que foram realizadas nestas duas línguas, em que para os surdos a L1 é a Língua de Sinais como primeira língua e a L2 seria a Língua Portuguesa como segunda língua, tanto oral como escrita.

Analisaremos os modelos educacionais vigentes no Brasil e se contemplam uma educação de qualidade voltada aos anseios e vontades do movimento surdo.

Ao final desta unidade é importante que você tenha bem claros e definidos todos estes conceitos, a fim de poder elaborar o seu próprio conceito sobre como os surdos aprendem e como se desenvolve a linguagem ao longo de suas vidas.

Esperamos que você consiga se apaixonar cada vez mais pela causa dos surdos, pois verá, neste tópico, as fases de aquisição da Língua de Sinais, que é magnífica quando acontece de forma natural às crianças surdas, mas, por outro lado, verá as dificuldades dos surdos quando adultos, por não desenvolver em idade de 0 a 5 anos, pois acabam não adquirindo língua alguma e isto acarreta muitas dificuldades, não só educacionais, mas também sociais e culturais.

Bons estudos, pois esta unidade “promete!”

2 CONCEITUAÇÃO DE L1 E L2

Perante a lei, os surdos e/ou as pessoas com deficiência auditiva têm direito à Libras – Língua Brasileira de Sinais – como primeira língua (L1) e à Língua Portuguesa como segunda língua (L2). O Decreto nº 5.626, de 22 dezembro de

2005, no capítulo IV, no art. 16 trata especificamente do uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação.

Art. 16 A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade. Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas (BRASIL, 2005).

Como assegura este mesmo decreto, com base na Lei de Libras 10.436, de 24/04/2002, a Língua Portuguesa, como segunda língua, não é uma questão de benevolência ou bom senso. Trata-se de um direito dos surdos no acesso a programas e serviços que possam trabalhar no ensino tanto escrito como oral.

A questão não está somente na efetivação da lei quanto à aquisição de uma L2, mas nas implicações dos educandos na parte educacional, por estes não terem nenhuma das duas línguas, muitos são privados das oportunidades de fazer uso da Língua de Sinais como L1.

Para argumentar sobre o que é a L1, veremos que alguns conceitos nos remetem à ideia de que a língua materna também é chamada de língua nativa e língua popular, isto devido à compreensão de ser a língua falada, usada e/ou de fluência numa comunidade específica. Este conceito está mais voltado à língua oral, e no que se refere à Língua de Sinais e aos surdos? Como seria este processo se eles, os surdos, na maioria nascessem em famílias de ouvintes. Pensamos que aí está o impasse, filhos surdos nascidos em famílias de ouvintes iriam adquirir a língua falada em casa?

Trazemos alguns conceitos sobre língua, onde é vista como um sistema linguístico determinado em uma comunidade, com regras e vocabulário infinito desta língua, os quais seus usuários continuam criando novas palavras e assim emitindo novas mensagens.

Se a língua é um sistema linguístico usado por determinada comunidade, a aquisição da L1, a língua de sinais, deveria ser transmitida de preferência por surdos e outros usuários dela, o que não acontece muitas vezes.

Assim, apresentamos mais um conceito de L1. Vejamos a afirmação a seguir.

Essa definição é um tanto antiga e, por isso, cheia de lacunas, mas apresenta dois fatores importantes: a justaposição com o conceito “Primeira Língua” e o fator identitário que carrega – a pessoa se identifica de alguma forma com a Língua Materna. A aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da

formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e de social. A Língua Materna caracteriza, geralmente, a origem e é usada, na maioria das vezes, no dia a dia (SPINASSÉ, 2006, p. 4).

A questão principal desta citação nos aponta para a palavra aquisição que é usada no dia a dia. Segundo Spinassé (2006), conceito de L1 se define como a língua materna, sendo a primeira a ser usada naquele contexto.

Quadros (1997, p. 80) nos diz que a Língua de Sinais é a língua natural da criança surda, mas que

[...] filho de pais surdos, pelo fato do processo de aquisição da língua ocorrer de forma natural como acontece com as crianças ouvintes na aquisição da língua oral, pela interação com o meio social. Já as crianças surdas, filhos de pais ouvintes não adquirem a L1 (Língua de Sinais) espontaneamente, pois os pais ao dirigirem ao filho(a) surdos usam algum de tipo de gesticulação para suprir a necessidade da criança surda. Para adquirir a L1, este segundo grupo precisaria conviver com seus pais.

No caso de crianças de pais surdos isso ocorrerá de forma natural, ou se na família destas já ocorre o uso da Língua de Sinais, por haver outros surdos e/ou se os pais aprenderem rápido e aceitarem com facilidade para poder já estabelecer a comunicação desde os primeiros sinais com seus filhos.

As crianças/pessoas nascidas de pais surdos, sendo estas ouvintes são chamadas de CODA e o termo significa crianças ouvintes nascidas de pais surdos, pelo fato destas estarem naturalmente envolvidas no contexto de aprendizagem de duas línguas e ainda aprendem de forma natural as duas línguas, a de sinais e a língua oral de onde está inserida.



Indicamos a leitura na íntegra do artigo sobre CODA – no artigo: “Nascidos em silêncio: a relação entre filhos ouvintes e de pais surdos na educação”. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B-Ux8fNgwh3wOUxxN3NMREpGMzA/view>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

Vimos que a maioria de surdos não nasce de pais surdos, sendo uma grande desvantagem no que tange à aquisição de uma língua, pois a Língua Portuguesa geralmente começa a ser ensinada na forma oral, com ajuda de fonoaudióloga, e em casa a comunicação com gestos caseiros, poucas famílias de fato dão seguimento aos treinos da fala.

No caso da criança surda, ela deveria acessar a sua primeira língua (L1), no caso, a Língua de Sinais e posteriormente adquirir uma segunda língua (L2) na forma escrita e/ou oral. Sobre a aprendizagem da L2 para com os educandos surdos existem muitas pesquisas e debates nas universidades e nas escolas sobre o processo de aprender a Língua Portuguesa, inclusive ocorrendo muitas reclamações nas escolas regulares alegando que os surdos não sabem ler e nem escrever.

Traremos aqui alguns autores para a discussão sobre a L2 e possivelmente durante o curso todo vocês ainda vão ler, pesquisar e discutir muito sobre este assunto, podendo ainda ser assunto de estudos de trabalhos de finais do curso, de estágios, entre outros.

Segundo Fernandes (2004, p. 19-20), o aprendizado da Língua Portuguesa do surdo se esbarra em barreiras, sendo que:

[...] a primeira consiste em que o aprendizado da L2 pelo surdo irá se processar como o ensino de uma língua estrangeira, pois os surdos, ao adquirirem uma segunda língua na qual sua estruturação gramatical seja diferente de sua língua materna, terão que aprendê-la de forma artificial, pois os componentes estruturais da Língua Portuguesa diferem de sua língua-base: a Língua de Sinais.

A segunda barreira diz respeito às diferenças quanto à organização dos níveis linguísticos de ordem morfológica, fonológica, sintática e semântica da Língua Oral e da Língua de Sinais.

A terceira consiste no fato de que o surdo irá aprender a L2 levando consigo toda a estrutura da Língua de Sinais – L1. Porém, muitas vezes a influência da L1 sobre a L2 não chega a ocorrer porque muitos surdos não dominam nem a sua própria língua, sendo este outro obstáculo à aprendizagem da L2 pelo mesmo.

Analisando a L2 como uma língua estrangeira para os surdos, podemos comparar os ouvintes, pois nem todos conseguem em período escolar aprender uma língua estrangeira, pela questão principal da funcionalidade desta em nossas vidas. Por outro lado, alguns jovens ouvintes conseguem ter um bom domínio da língua estrangeira, ter fluência mesmo, porque geralmente utilizam esta língua no seu dia a dia, seja nos estudos e/ou no uso das tecnologias e/ou em interesses por intercâmbio com outros países. Para o educando surdo aprender a L2 ele precisa também ter essa funcionalidade, isto é, fazer uso desta língua, e sobre este uso podemos louvar os avanços das tecnologias, as mídias e as redes sociais que estão ajudando neste “uso”.

Porém, como segunda barreira, Fernandes (2004) coloca que vai haver muita diferença linguística na ordem das palavras nas frases, no sentido, é na verdade outra língua, que não a de sinais.

Como terceira barreira, a autora enfatiza a questão da estrutura, pelo fato dos surdos não dominarem nem uma e nem outra língua, terão dificuldade na estruturação das ideias e do contexto. Quadros (1997, p. 45-46), com base em pesquisas, nos aponta que também:

[...] deve-se levar em conta no processo de aquisição da L2 pelo surdo, o interesse/motivação do professor para ensinar a escrita da Língua Portuguesa para o aprendiz surdo, as estratégias de aprendizagem com adaptações necessárias e o ensino bilíngue. E por meio da Língua de Sinais o surdo estabelece relações com outros da comunidade surda, e através dela, permitir um processo mental para que haja a aquisição da L2.

[...] muitas são as razões que dificultam a aprendizagem da L2 (a escrita da Língua Portuguesa) pelo surdo, primeiramente pelo fato desta não ser a sua língua natural, outro fator está na diferença de modalidade das línguas, sendo a Língua de Sinais representada por uma modalidade espaço-visual, e é essa diferença de modalidade que determina o uso de mecanismos sintáticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais. Soma-se a isto o fato de nas escolas a escrita da Língua Portuguesa ser ensinada na forma da oralidade, que não irá favorecer a aprendizagem do aluno surdo.

Quadros (1997) afirma que é um processo complexo para o surdo aprender a Língua Portuguesa, que implica também a forma como é ensinada aos surdos, como ele processa isto mentalmente, tudo deve ser levado em conta, inclusive que não é natural a ele.

3 FASES DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM NA CRIANÇA

Quem conceituou linguagem e língua pela primeira vez foi Saussure, em 1916, considerado o pai da Linguística, que passou a ser reconhecida como ciência. Saussure (1991 apud GOLDFELD, 2002, p. 17) diz que a linguagem é formada pela língua e fala. Língua pode ser conceituada como:

[...] um sistema de regras abstratas composto por elementos significativos inter-relacionados. [...] assim temos que a palavra menina se opõe à palavra menino devido à terminação em *a*, que é a marca de gênero. [...] a Língua para Saussure é o aspecto social da linguagem, já que é compartilhada por todos os falantes da comunidade linguística [...].

No que diz respeito ao social, trata-se de uma comunidade e não tem como modificar. A língua pode evoluir, mas não se modifica de forma individual, é funcional naquela comunidade linguística.

Saussure (1910) conceitua a fala como aspecto individual da linguagem com características pessoais que o falante imprime. É uma manifestação verbalizada e individual. Goldfeld (2002) aponta que a linguagem tem relevância semiótica, envolve significação, e por meio dela o pensamento do indivíduo é constituído. A autora refere, ainda, que a linguagem está sempre presente no sujeito, até quando este não está se comunicando com outras pessoas; assim ela constitui o sujeito, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio.

Apesar de hoje em dia existir todo um aparato de recursos, na oralidade, os surdos nem sempre conseguem o resultado esperado.

Levando essas premissas em consideração, os equipamentos sociais disponíveis que oferecem atendimento aos surdos ainda estão, em sua maioria, engajados com uma prática na qual a oralidade é tida como foco do desenvolvimento. A preocupação central está marcada pelo uso da prótese auditiva, pelo desenvolvimento da percepção auditiva e pelo treino intensivo de fala, e a *linguagem* é, em grande parte das vezes, desconsiderada ou não valorizada. Não se trata aqui de desvalorizar ou desprezar o trabalho de reabilitação tradicionalmente feito pelos fonoaudiólogos, mas é necessário considerar que somente alguns surdos atingem bons resultados e infelizmente eles não são a maioria. Esta realidade não pode ser contestada ao verificarmos o alcance educacional dos surdos (DIZEU: CORPORALI; 2005, p. 3).

Vivendo em mundo ouvinte é normal querer que as crianças adquiram a fala, porém, crianças surdas próximas de seus pares surdos, ou seja, em contato com um adulto surdo, fluente em Libras, o meio mais fácil de propiciar sua aquisição da língua é dar funcionalidade a esta língua. Nestas condições, adquirindo a Libras, ela se tornará capaz de significar o mundo. As experiências mais promissoras indicam para a necessidade de atuação direta dos adultos surdos sinalizadores com os surdos que não têm acesso à Língua de Sinais, para que estes surdos não fluentes, possam adquirir de forma rápida e eficiente, além de isso contribuir para a formação da identidade de pessoa surda desses sujeitos.

3.1 AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM SEGUNDO VYGOTSKY

Vygotsky iniciou seus estudos com crianças com atraso na linguagem nos anos 1926 a 1936, ele se opunha às correntes vigentes da época, o Behaviorismo e o Idealismo.

Para Vygotsky (1991), a linguagem não é apenas para a comunicação com seus pares, mas concebe a linguagem como reguladora do pensamento. Conceitua a fala como se “[...] Linguagem em ação, a produção linguística do falante no discurso”, Vygotsky (1989) apresenta três a quatro tipos de falas: a social, a egocêntrica, a complexa e a interior. “A fala para ele quer dizer envolver o contexto” (GOLDFELD, 2002, p. 18).

Detalhando com maior explicação sobre estes conceitos, podemos comparar nossas vivências com crianças, sejam filhos ou crianças na Educação Infantil, quanto à fala **social** de Vygotsky, a qual vivenciamos com as crianças quando estas repetem o que seus pais mandam falar, falam nomes, apelidos e até “bobagens” que os adultos ensinam. Neste caso, a intenção é estabelecer uma comunicação. A criança, muitas vezes, nem sabe o significado do que está dizendo, mas todos a mandam falar, inclusive, às vezes, dão risadas. Ou ainda, quando ensinamos uma criança a falar o nome de um animal, por exemplo, ‘vaca’ e ela sabe que aquela é a vaca, mas a partir do momento em que ela vê um cavalo e/ou um boi, para ela tudo é vaca. Isto ocorre no início das pronúncias das primeiras palavras.

No que diz respeito à fala **egocêntrica**, a criança passa pela centralização de tudo, ela é o centro, então quando se refere a ela mesma, se chama pelo nome, por exemplo “Maria quer água”, existe uma fase em que ela não diz “eu quero água”, mas pelo nome, como se fosse uma terceira pessoa.

Na fase da fala **complexa**, a criança começa a verbalizar pensamentos estruturados, forma frases dentro do contexto, faz interpelações e participa com opiniões e preferências.

A fase da fala **interior** se trata do que pensamos e não verbalizamos, seria certa organização do pensamento sem precisar externalizar. Organizamos ações e tomamos decisões somente no ato do pensamento, levamos a fala interna para o resto de nossa vida.

Com base teórica vygotskyana, que determina que a fala não se refere somente à articulação dos fonemas, mas sim à produção do falante que deve ser sempre analisada na relação de interação, no diálogo (GOLDFELD, 2002).

Outro autor e pesquisador é Bakhtin, sociolinguista que, segundo Goldfeld (2002, p. 19), “[...] considera a significação bastante importante e significativa da língua, ressaltando que a enunciação só ganha sentido no contexto social na qual está inserida”, ou seja, a língua “é a realização no diálogo”.

Bakhtin quer nos dizer que a língua só é língua se há usuários dela, ou seja, é funcional e vivenciada pelos seus falantes, os quais dão significado social a ela, caso contrário, seria uma língua morta.

Assim, Bakhtin converge com Vygotsky, o social para ele são as relações existentes entre os membros participantes daquela sociedade. “A Língua (o diálogo) é instrumento que permite ao indivíduo receber a ideologia de sua comunidade e também lhe permite atuar nessa comunidade interagindo e expondo suas ideias” (BAKHTIN, 1991, p. 101-102 apud GOLDFELD, 2002, p. 20).

Se fizermos uma análise destes dois pesquisadores, Vygotsky e Bakhtin, veremos que mudam os termos, mas no fundo o significado de língua e de linguagem tem a mesma função, as questões sociais do indivíduo.

Se pensarmos nos educandos surdos, percebemos que nesse “social” eles ficam em defasagem. Afinal, quem é o social dos sujeitos surdos? De que forma vão receber a ideologia de sua comunidade se não conviverem com ela? Como vão interagir e expor ideias se não estiverem dentro de uma delas? Os surdos são extremamente prejudicados nos mais valiosos anos de vida, para aquisição de linguagem e de língua, isto é, nos primeiros anos de vida.

3.2 AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM SEGUNDO LURIA E LEONTIEV

Luria e Leontiev são considerados os discípulos de Vygotsky, ambos da linha sociointeracionista e “bebem” da fonte vygotskyana. Os seguidores de Vygotsky continuaram os estudos sobre as teorias de seu mestre. Segundo Goldfeld (2002, p. 48), “além de estudar as relações do pensamento e linguagem, estudaram também sobre significado e sentido das palavras, a aquisição da linguagem, a formação de conceitos, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, o processo das brincadeiras nas crianças, inclusive as surdas”.

Leontiev, que estudou as brincadeiras infantis, constatou que elas sofrem de um processo de mudanças contínuas. As brincadeiras estão ligadas às atividades. Assim:

[...] ao analisar a consciência da criança deve-se examinar sua real atividade para então compreender suas mudanças psíquicas e, por fim, analisar as consequências desta nova forma de consciência no desenvolvimento das futuras atividades. [...] Leontiev diferenciou atividade de ação. A atividade tem como objetivo ela própria, por exemplo, ler um livro tendo como objetivo a leitura de um livro em si. A ação tem como objetivo a atividade na qual está inserida, por exemplo, ler o livro com o objetivo de passar numa prova. Sendo a brincadeira uma ação lúdica (LEONTIEV, 1988 p. 266-267 apud GOLDFELD, 2002, p. 77).

Nesse sentido há diferença entre as brincadeiras e a atividade. Quando brinca, a criança não pensa em cumprir com um objetivo, somente vê a ação do brincar como lazer, entretenimento.

Goldfeld (2002) afirma que entre as crianças surdas e crianças ouvintes há uma diferença nas brincadeiras, pois surdos que estão em atraso na linguagem terão dificuldades de compreender situações dentro de um contexto que exija mais conhecimento, precisando ser demonstrado na prática o que se quer de tal brincadeira.

No exemplo de brincar de cavalinho, sem ter um cavalo de verdade, correr com um cabo de vassoura ou somente fazendo o pocotó, pocotó do cavalo, mesmo não precisando mais do objeto para a representação, mas com o balbuciar chamando o cavalo para correr, na criança ouvinte isto é possível porque ela já viu com mais facilidade do que a criança surda. Para a criança surda, talvez este processo seja mais lento se ela não tiver acesso a imagens e exemplos.

Como a criança surda não tem memória auditiva sobre as coisas, sobre algumas brincadeiras, objetos e fatos, ela poderá apresentar maior dificuldade no desenvolvimento da imaginação na hora do brincar. Se não há imaginação, não há brincadeiras diferenciadas, pois estas decorrem do pensamento e linguagem, se a linguagem é privada de acontecimentos, de nutrir-se para aprender, ficará em desvantagem.

As crianças entram nas brincadeiras e à medida que crescem vão entrando no mundo das fantasias, misturam realidade com o social delas, entram na fantasia, aprendem e diferenciam o que é real e o que é do personagem. Goldfeld (2002) apresenta, como exemplo, a criança que ao brincar de motorista finge ser um motorista, mas, ao mesmo tempo, ela sabe que não é, e que criança não dirige.

Quanto às classificações e generalizações, a criança necessita da linguagem e para a criança surda fica mais difícil. Sempre lembramos que ela precisa ver, compreender o significado, realizar exemplos, mostrar a ela exemplos do que queremos que faça. A brincadeira vem suprir esta desvantagem cognitiva entre a criança surda e a ouvinte. Goldfeld (2002) afirma que a dificuldade na criança surda está no discurso interior, pois é nele que se organiza o pensamento e os conceitos. Neste caso, citamos mais um conceito quanto aos jogos.

[...] pontua a importância dos jogos de dramatizações, inventados. Eles esgotam a atividade lúdica característica do período pré-escolar e se transformam em devaneio no período escolar. O devaneio é a interiorização dos jogos anteriores e caracteriza uma independência da criança em relação aos objetos. [...] Leontiev conclui ainda, “as crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, mas elas brincam de formas diferentes” (LEONTIEV, 1988, p. 142 apud GOLDFELD, 2002, p. 80).

Quando a criança dramatiza, ela se coloca no lugar do personagem, entra em devaneio como nos diz a citação acima, e a este devaneio Leontiev (1988) considera a interiorização do que se quer. Assim é possível criança surda e criança ouvinte brincar e aprender, ainda que brinquem de formas diferentes.

Agora, debatendo um pouco com o outro discípulo de Vygotsky: Luria. Os estudos nos mostram que o foco era a Linguagem escrita deste pesquisador. Luria era influenciado pelas ideias dos anos de 1930, sobre a evolução histórica da escrita, sendo:

[...] o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização, como no desenvolvimento da criança (LURIA, 1930, p. 161 apud FERREIRA, 1986, p. 3).

Luria iniciou sua carreira na grande revolução russa, ele via a diferença na sua ideologia comparada com outros americanos e do Ocidente, pois levava em consideração os fatores sociais e históricos do processo de aprendizagem, ligados à sede de mudanças revolucionárias para a época.

Acreditava que a criança já traz para a escola uma bagagem de conhecimento das letras. As pessoas, muitas vezes, têm a mentalidade de que a criança só vai aprender a escrever e ler na escola, mas a criança já está em contato com o mundo da escrita desde seu nascimento. Luria (1988) considera que tudo que a criança faz no seu desenvolvimento da linguagem é processo da escrita – desde os gestos, como os desenhos, riscos, brinquedos que já envolvem a prática pedagógica da escrita.



DOCUMENTÁRIO E LEITURA

A dica é juntar-se a um pequeno grupo, abrir seu computador e/ou no celular e assistir ao filme "A Guerra do Fogo", no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=Nc0rF205cyA>>. Procure observar a comunicação entre os povos, entre as pessoas. Como acontece a linguagem entre eles? Comente com seus colegas.

FONTE: Disponível em: <<https://www.google.com.br/imgres?imgurl=https://cinemahistoriaeducacao.files.wordpress.com/2011/01/a-guerra-do-fogo>>. Acesso em: 8 maio 2017.



DICA DE LIVRO

Recomendamos e ressaltamos a importância de aquisição de livros para a sua formação. Um dos que você vai usar sempre e de boa leitura é o livro "A criança surda", de Márcia Goldfeld, uma das bases teóricas desta unidade. Faça esta aquisição, pois será um livro para usar sempre.



FONTE: Disponível em: <<http://www.casasbahia.com.br/livros/LivrodeMedicinaeSaude/LirodeEspecialidadesMedicas/A-crianca-surda-95343.html>>. Acesso em: 8 maio 2017.

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico, você aprendeu que:

- L1 – Primeira Língua dos surdos, a Língua de Sinais.
- L2 – Segunda Língua dos surdos, a Língua Portuguesa dos surdos brasileiros, seja de forma escrita ou oral.
- Argumentos de pesquisas sobre as dificuldades e barreiras que os surdos enfrentam em aprender a L2.
- A maioria das crianças surdas nasce em famílias de ouvintes.
- Nem sempre o surdo tem acesso à sua L1 na infância.
- Vygotsky percebe a linguagem não apenas para a comunicação com seus pares, mas a concebe como reguladora do pensamento. Conceitua a fala como: Linguagem em ação, a produção linguística do falante no discurso. Vygotsky apresenta três a quatro tipos de falas: a social, a egocêntrica, a complexa e a interior. A fala para ele quer dizer envolver o contexto.
- Leontiev e Luria são seguidores de Vygotsky, continuaram os estudos sobre as teorias de seu mestre, além de estudar as relações do pensamento e linguagem, estudaram também o significado e sentido das palavras, a aquisição da linguagem, a formação de conceitos, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, o processo das brincadeiras nas crianças, inclusive as surdas.
- Leontiev, que estudou as brincadeiras infantis, constatou que as brincadeiras sofrem de um processo de mudanças contínuas.
- As brincadeiras estão ligadas às atividades, assim, segundo Leontiev, é necessário analisar as mudanças psíquicas das crianças, o que acontece de forma diferente da atividade e da ação, percebemos que na atividade o objetivo está ligado a ela própria, e a ação tem o objetivo de realizar e por que se quer fazer.

AUTOATIVIDADE



- 1 Assista ao filme “A guerra do fogo” e traga para a sala de aula a discussão do que observou no filme com relação ao desenvolvimento da linguagem.



- 2 A L1 e a L2 fundamentam-se teoricamente na aquisição de duas línguas, uma como primeira língua e a outra como segunda língua, dependendo do contexto que está inserido.



Todas as afirmações são verdadeiras, exceto uma. Identifique e assinale.

- a) () Chama-se L1 para a Língua de Sinais e/ou a primeira Língua.
- b) () Chama-se L2 para a Língua Portuguesa dos surdos e/ou a segunda Língua.
- c) () Todas as duas línguas são iguais em sua estrutura e seu formato é de igual importância ao desenvolvimento do surdo como L1.
- d) () Existem dificuldades e barreiras para o aluno surdo aprender a L2.

- 3 Sobre os três pesquisadores citados nos textos, Vygotsky, Luria e Leontiev, cada um se diferencia teoricamente, porém se entrelaçam e decorrem da teoria sociointeracionista. Relacione o que corresponde a cada um deles:



01 – Vygotsky.

02 – Leontiev e Luria.

03 – Leontiev.

04 – Luria.

- () Estudou e dedicou-se a seguir as teorias de Vygotsky, porém a ênfase está na questão da aquisição da escrita.
- () Percebe a linguagem não apenas para a comunicação com seus pares, mas concebe a linguagem como reguladora do pensamento.
- () Ambos são discípulos de um pesquisador e de uma teoria, além de estudar as relações do pensamento e linguagem, estudaram também o significado e sentido das palavras, a aquisição da linguagem, a formação de conceitos, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, o processo das brincadeiras, inclusive as surdas.
- () Estudou as brincadeiras infantis, constatou que as brincadeiras sofrem um processo de mudanças contínuas. As brincadeiras estão ligadas às atividades.

Agora, escolha a opção conforme a teoria e numeração dos nomes dos pesquisadores.

- a) () 01 – 03 – 04 – 02.
- b) () 02 – 01 – 03 – 04.
- c) () 01 – 02 – 03 – 04.
- d) () 04 – 01 – 02 – 03.

4 Identifique as fases de desenvolvimento da fala, segundo Vygotsky, que conceitua a fala como: [...] linguagem em ação e a produção linguística do falante no discurso. Assinale como são chamadas estas fases.



- a) () A social, a egocêntrica e a mais complexa.
- b) () A social, a egocêntrica, a complexa e a interior.
- c) () A egocêntrica, a oralidade, a interior.
- d) () Todas as alternativas estão erradas.



FASES DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS NA CRIANÇA SURDA

1 INTRODUÇÃO

Neste tópico, dentro da especificidade de aquisição da Língua de Sinais, estudaremos as fases na criança surda. Você, acadêmico, ficará muito interessado em estudar cada vez mais. Quem atua na área despertará ainda mais curiosidade em relação à criança surda, que poderá observar e registrar estas fases, trazendo sempre mais estudos e pesquisas que não se esgotam apenas nestes estudos do livro.

Veremos os fundamentos da teoria gerativista. Esta é uma das teorias que mais se assemelha ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem por valorizar o sujeito enquanto um ser biológico, com capacidade de aprender, que apresenta uma nova abordagem da linguística pouco explorada, que estuda os fundamentos biológicos da linguagem (característica da espécie humana).

2 TEORIA GERATIVISTA

Esta teoria é considerada por muitos pesquisadores como inatista. Chomsky (1957, 1965, 1986), responsável por essa concepção, caracteriza-se pela busca de elucidação da natureza das línguas naturais, mais especificamente no que consiste o conhecimento de que o ser humano dispõe quando utiliza qualquer língua natural. Em relação a essas afirmações, houve influências para a construção, veremos:

[...] Chomsky sofreu forte influência da Gramática de Port Royal e das ideias de Humboldt (CHOMSKY, 1966; 1968). O ser humano possui uma capacidade criativa para, a partir de alguns elementos restritos, expressar e compreender cadeias de forma irrestrita. A partir daí, surge a proposta da existência de uma capacidade “gerativa” da linguagem (QUADROS; PERLIN, 2007, p. 25).

Nesta base podemos afirmar que toda criança nasce com capacidades para aquisição de uma linguagem. “[...] O uso criativo da linguagem é um aspecto fundamental da essência humana e essa criatividade determina que o ser humano seja capaz de compreender e produzir uma sentença jamais ouvida anteriormente” (QUADROS; PERLIN, 2007, p. 26). Estes princípios seguem o da gramática universal, em que a teoria gerativa afirma que:

De acordo com a teoria gerativa, os seres humanos são, então, dotados de uma capacidade inata para a linguagem, e possuem um conhecimento sobre o sistema linguístico, chamado de “competência”. Isso explica como uma criança, exposta a tão poucos dados no seu ambiente, consegue desenvolver um sistema tão complexo em tão pouco tempo (QUADROS; PERLIN, 2007, p. 28).

Algumas questões são específicas aos seres humanos, a aquisição da linguagem e a intencionalidade da comunicação.

A Teoria Gerativista foi apresentada pelo linguista Noam Chomsky na década de 1950. É considerado como o nascimento da Linguística Gerativista o ano de 1957, quando foi publicado o livro “Estruturas sintáticas”, de Noam Chomsky.

A teoria apresentada, inicialmente, foi uma resposta e recusa ao Behaviorismo, que caracterizava os indivíduos como tábuas rasas, afirmando que não nasciam com capacidade para a linguagem. Para os behavioristas, a linguagem era adquirida apenas a partir da interação, assumindo caráter externo e social. O Gerativismo defende que a linguagem é uma capacidade inata – a capacidade do ser humano falar e entender uma língua se dá por um dispositivo inato, uma capacidade biológica. A fala de uma criança não é mera repetição de algo que já foi dito, a criança é capaz de criar sentenças inéditas. O Gerativismo trabalha com dois princípios – a competência e o desempenho linguístico.

A competência é considerada como a nossa habilidade e capacidade de produzir sentenças, é o saber que está em um módulo da nossa mente. O desempenho é definido como as escolhas que fazemos para nossa fala, o emprego concreto que o ser humano faz da sua língua.



LEIA O ARTIGO COMPLETO EM:

Disponível em: <<http://poslingualinguistica2011portela.webnode.com.br/aspectos-teoricos-da-linguistica/principais-aspectos-do-gerativismo>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

3 ESTÁGIOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

As pesquisas sobre aquisição de Língua de Sinais mostram-se muito pertinentes. Estas pesquisas evidenciam que a aquisição da Língua de Sinais, em muitos aspectos, é equivalente à aquisição das línguas orais. Analisaremos os estágios de aquisição de linguagem abordados nas principais pesquisas e adotados por Quadros (1997), pesquisadora e autora referência nesta área de estudo.

Os estágios da aquisição de linguagem são divididos em quatro: período pré-linguístico, estágio de uma palavra, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações. A partir de agora, estudaremos cada um deles, destacando características de cada um.

3.1 PERÍODO PRÉ-LINGUÍSTICO

Estudos sobre as fases de aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança surda comprovam que a criança ouvinte também produz alguns gestos na fase inicial da comunicação. O período pré-linguístico compreende o período desde o nascimento até aproximadamente os 14 meses de idade. Quadros (1997) aponta que os bebês surdos apresentam dois tipos de balbucio: o silábico (oral) e a gesticulação (manual). A autora mostra que os bebês surdos, durante o estágio pré-linguístico, manifestam o balbucio silábico, ou seja, “combinações que fazem parte do sistema fonético da língua de sinais. [...] a gesticulação não apresenta organização interna” (QUADROS, 1997, p. 70).

A criança surda, até um ano de idade, produz os balbucios e depois deixa de produzir a continuidade da comunicação oral por não ter o *input* da audição. Os balbucios oral e manual se desenvolvem de forma paralela nos bebês surdos e ouvintes, ou seja, o bebê surdo apresenta os mesmos tipos de balbucio que o bebê ouvinte. A surdez do bebê não o impede de balbuciar oralmente até certo período.

Quadros (1997) explana que a analogia entre as formas de balbucios utilizadas comprova que a capacidade linguística humana ampara a aquisição da linguagem, independentemente da modalidade da língua em questão.

Neste período, percebe-se que crianças surdas com menos de um ano utilizam com muita ênfase a indicação/apontação para o que desejam, da mesma maneira que a criança ouvinte, sendo assim não podemos considerar que gestos sejam parte de uma língua materna.

3.2 ESTÁGIO DE UM SINAL

Este estágio abrange a criança surda desde os 12 meses até por volta dos dois anos. Esta idade é relativa, pois cada bebê se desenvolve de forma única, em especial as mãos e o trato vocal.

As crianças surdas com menos de um ano de idade, assim como as crianças ouvintes, apontam frequentemente para indicar objetos e pessoas; no entanto, quando a criança entra no estágio de um sinal, o uso da apontação desaparece. Petitto (1987) sugere que nesse período parece ocorrer uma reorganização básica em que a criança muda o conceito da apontação inicialmente gestual (pré-linguística) para visualizá-la como elemento do sistema gramatical da língua de sinais (linguístico) (PETITO, 1987, p. 51-52).

Quadros (1997) também corrobora quando afirma que as crianças menores de dois anos não utilizam o sistema pronominal das línguas de sinais e que a apontação desaparece no estágio de um sinal.

3.3 ESTÁGIO DAS PRIMEIRAS COMBINAÇÕES

Este estágio abarca as crianças surdas com aproximadamente dois anos de idade. Neste estágio, as relações gramaticais são marcadas por meio de duas estratégias: a incorporação dos indicadores (que inclui a concordância verbal e a aquisição do sistema pronominal) e a ordem das palavras. Neste período “as crianças começam a usar o sistema pronominal, mas de forma inconsistente” (QUADROS, 1997, p. 72).

Muitos acreditam que a aquisição do sistema pronominal é um processo fácil. Contudo, percebe-se que comumente as crianças utilizam a apontação de forma incorreta, muitas vezes direcionando a apontação ao mediador para se referirem a si mesmas. “Este tipo de erro e a evitação do uso de pronomes são fenômenos diretamente relacionados com o processo de aquisição de linguagem” (QUADROS, 1997, p. 72). Contudo, não se identificaram mudanças significativas neste estágio no padrão de aquisição de linguagem entre a criança surda e a criança ouvinte.

3.3.1 O Estágio das Primeiras Combinações e o Período Crítico Para a Aquisição de Linguagem

No estágio das primeiras combinações, cabe aqui destacar o trabalho de Lennenberg (1967), que defende a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem. A argumentação basilar de Lennenberg (1967) é que a linguagem é inata. Para este autor, o período crítico contempla o período da criança por volta dos dois anos e a acompanha até a puberdade. Esse período é chamado de crítico porque é considerado o mais propício/adequado para a aquisição da linguagem. Lennenberg (1967) realiza uma análise biológica deste período e conclui que as funções de linguagem são inicialmente representadas no cérebro de forma bilateral e durante a puberdade estas passam a se organizar em apenas um hemisfério (LENNENBERG, 1967 apud PIZZO; QUADROS, 2011).

Neste caso, Pizzo e Quadros (2011) explicam que o período crítico é considerado o ponto alto do processo de aquisição da linguagem. Sabe-se que a aquisição de linguagem poderá ocorrer em outras fases ou períodos da vida, mas não com a mesma facilidade. Podemos exemplificar citando as crianças que durante esse período não tiveram acesso à linguagem, o que acarretou em dificuldades significativas no processo de aquisição da linguagem, tanto em nível sintático, morfológico, bem como na construção frasal. Por isso, afirma-se que quando uma criança não adquire linguagem durante o período crítico,

sua capacidade linguística será consideravelmente prejudicada, muitas vezes acompanhando este indivíduo por toda a sua vida.

Aos dois anos, conforme são suas interações, as crianças mudam de apontamento para os primeiros sinais, primeiras combinações, sendo comum ver alguns erros na tentativa, sem muitos movimentos de mãos em pinça, por exemplo, por faltar ainda um pouco da coordenação motora da criança.

Pesquisas mostram que nessas primeiras combinações há a ausência do sujeito e/ou de objetos, não sendo aceitos ainda como língua.

Petitto (1986) observou que, por volta dos dois anos de idade, ocorrem 'erros' de reversão pronominal, assim como ocorrem com crianças ouvintes. As crianças usam a apontação direcionada ao receptor para referirem-se a si mesmas. A princípio, causa certa surpresa constatar esse tipo de erro nas crianças surdas devido à aparente transparência entre a forma de apontação e o seu significado. Esse tipo de erro e a evitação do uso dos pronomes do estágio anterior são fenômenos diretamente relacionados com o processo de aquisição da linguagem (PETITTO, 1996, p. 53-54 apud PIZZIO; QUADROS, 2011, p. 6).

As crianças, nesta fase, usam combinações simples, relacionam fatos como aqui e agora, marcam sentenças interrogativas e usam a expressão facial com bastante intensidade, como o uso do não sem ser manual, mas com o movimento da cabeça para dizer o não, é comum as crianças incluírem alguns classificadores em seus primeiros sinais ou combinações.

3.4 ESTÁGIO DE MÚLTIPLAS COMBINAÇÕES

Entre dois anos e meio e três anos ocorre o estágio de múltiplas combinações ou a **explosão de vocabulário** nas crianças surdas. Quadros (1997) explica que a partir deste estágio a criança começa a distinguir as derivações, usa formas idiossincráticas para discriminar nomes de verbos. Na utilização do sistema pronominal apresenta dificuldades em identificar os pronomes de forma espacial, por isso utiliza como estratégia o substantivo não associado com o ponto no espaço. A partir dos três anos de idade começa a usar alguns pronomes com alguns erros ainda. Por exemplo, sinaliza banheiro, pedido de ir ao banheiro, não sinaliza “Eu” vou banheiro, sinaliza banheiro muitas vezes usando uma mão inteira ou três dedos sob a outra mão para identificar o sinal de banheiro, é comum sinalizar e sair correndo em direção ao que se quer. Quadros (1997) ainda relata que a concordância verbal ocorrerá por volta dos cinco ou seis anos de idade.

Quadros (2000) apresenta outros exemplos. Afirma que as crianças, nesta fase, utilizam frases interrogativas e usam o (POR QUE), contam pequenas histórias, se perdem ainda no tempo e espaços, sendo que às vezes podem querer contar, por exemplo, de seu cãozinho, mas faltam detalhes no contar, alguns ainda fazem muitos gestos seguidos tentando comunicar uma ideia e/ou uma história que nem sempre fica claro o que quer dizer.

Aos quatro anos de idade as crianças já se comunicam com intencionalidade mais definida, usam configuração de mãos dentro do contexto. Quadros (2000, p. 5) afirma que nas crianças de quatro anos:

[...] as expressões faciais são usadas de acordo com a estrutura produzida, isto é, as produções não manuais das interrogativas, das tropicalizações e negações são produzidas corretamente. Ainda não consegue conservar os pontos estabelecidos no espaço quando contam suas histórias, aos poucos fica claro o uso da direção do olhar com a concordância dos sinais com argumentos [...]

Inicia um período de conversação, as crianças em contato com outros surdos estabelecem comunicação e cada vez mais aumentam seu vocabulário em Língua de Sinais, pois observam que seus sinais foram correspondidos com o outro que também se comunica da mesma forma. Conforme afirma Sacks (2010, p. 38), em uma das partes de seu belíssimo livro, *Vendo Vozes*, a Língua de Sinais para a criança surda é importante quando:

as crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na Língua de Sinais, sejam seus pais, professores e outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida, ela pode ser fluente aos três anos de idade, tudo pode então decorrer: livre intercuro de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. E ainda, não há indícios de que o uso de uma Língua de Sinais iniba a aquisição da fala, provavelmente ocorra o contrário.

Linda reflexão de Sacks, mas, às vezes, complexa demais, para os pais e o lado clínico (médicos, fonoaudiólogos, entre outros) perceberem esta realidade que ele afirma, visto que a maioria, em torno de 90% das crianças, perde muito tempo em sua vida, toda a primeira infância, sem língua alguma, quando poderia aprender uma língua igual ao que acontece com as crianças ouvintes.

As crianças surdas perdem muitas informações do ambiente, desde o seu nascimento, visto que a criança ouvinte recebe as informações de tudo o que ocorre em sua volta, pela via da audição, mesmo as primeiras palavras ainda não pronunciadas corretamente, mas já há uma intenção de comunicação. A criança surda, muitas vezes, se comporta de forma brava, revoltada aos olhos dos ouvintes, mas ninguém se dá conta de que ela não está entendendo nada do que está ocorrendo.

Quadros (1997) corrobora com as pesquisas na área de aquisição de linguagem quando afirma que uma criança surda filha de pais surdos, CODA, acessa sua língua materna de forma muito natural, pois esta língua é utilizada no meio social de seus familiares mais próximos e por isso, nestes casos, o processo de aquisição de linguagem é análogo entre crianças surdas e ouvintes.

A maioria das crianças não vai ter acesso à Língua de Sinais em casa como L1, é na escola que entram em contato com a Língua de Sinais e começam a aprender, entrando efetivamente no processo de aquisição de língua. Isto vai depender se desde a educação infantil a criança terá este acesso, pois também é outra realidade dura de ser vivida, sendo que os coordenadores e organizadores de ensino dos

municípios onde detém a Educação Infantil, muitas vezes não compreendem que ela deve estar em contato com a Língua de Sinais desde cedo, alegam que a criança não sabe Libras. E não vai saber se não iniciar, assim como com a criança ouvinte, as pessoas conversam com ela e elas também ainda não sabem falar.

Contudo, Quadros (1997) complementa quando expõe a situação das crianças surdas filhas de pais ouvintes. Estas dificilmente terão acesso à língua materna em tempo hábil. É necessário e urgente repensarmos a proposta bilíngue/bicultural em nosso país. Professores surdos atuando enquanto modelos linguísticos e culturais para os alunos surdos e na formação continuada dos profissionais envolvidos na educação bilíngue é um aspecto basilar neste processo de transformação.

Quadros (2006) destaca alguns aspectos que devem ser explorados e observados no processo educacional das crianças surdas, entre eles: o contato visual, a exploração das configurações de mãos, ênfase na utilização de classificadores e orientação da mão, estudo das várias funções da apontação, a criação de referentes presentes e não presentes. Comentaremos cada um destes aspectos a seguir.

Observando estes aspectos o professor poderá explorar o desenvolvimento da aquisição da Língua de Sinais na criança surda, visto que alguns destes aspectos são naturais aos surdos, por exemplo, o estabelecimento do olhar, crianças surdas desde antes de um ano já fixam o olhar com mais evidência (dá a impressão de que prestam mais atenção no olhar) do que crianças ouvintes.

Quanto à exploração das configurações de mãos, o professor poderá estimular seu aluno a fazer a configuração correta, sendo normal, no começo, eles fazerem, por exemplo, o sinal de banheiro usando a mão toda em cima do braço ou somente se segurar pedindo para ir no banheiro fazer xixi, é o momento em que o professor sinaliza corretamente e o aluno vai associando e aprendendo.

A exploração dos movimentos deve ser aproveitada ao máximo, por exemplo, sinalizando laranja, fazer com a boca as expressões de sugar; o sinal de limão, deve ser exagerada a expressão facial de forte, de azedo, de ácido, tudo leva a criança a sinalização dentro do contexto.

Na utilização de sinais com uma mão, duas mãos com movimentos simétricos, duas mãos com movimentos não simétricos, duas mãos com diferentes configurações de mãos, devem aproveitar um passeio, por exemplo, e explorar o sinal de árvore, vendo as árvores, fazendo classificadores, depois o sinal de árvore com o uso das suas mãos, e assim outros sinais que um simples passeio pode proporcionar.

As expressões não manuais, como frases interrogativas, podem se evidenciar em uma conversa e em um cumprimento e/ou de negação em algo que ele não deve fazer ou é perigoso, que o adulto ensina o que deve e o que não deve.

Na exploração das diferentes funções do apontar, isto ocorre praticamente de forma muito natural desde antes de um ano de idade e a criança o faz para demonstrar o seu querer, e quando o adulto demora a compreender, ela o leva pela mão e mostra o que quer, neste momento, deve ser ensinado o sinal do que ela aponta e isto vai aos poucos se tornando a língua.

A utilização de classificadores com configurações de mãos apropriadas inclui todas as relações descritivas e preposicionais estabelecidas através de classificadores, em que se exploram detalhes das coisas, muito usado na comunicação entre os surdos mesmo adultos. Com a criança esta forma de comunicação com o uso dos classificadores se torna fundamental para a compreensão, pois é a explicação do que se quer. Se eles não sabem os sinais, com os classificadores aprendem a se comunicar com gestos detalhados, dando ideia do objeto e/ou da situação que quer dizer ou contar um fato familiar ou de seu animalzinho, entre outros.

Quanto ao uso do alfabeto manual, deve começar sob a forma de ensino de seu nome, por exemplo, aos poucos, deixar nas paredes, com figuras, para eles acostumarem que as palavras têm sinais e têm nomes que podem ser escritos por letras, assim como na maioria das vezes é feito com alunos de pré-escola.

No estabelecimento de relações temporais através de marcação de tempo e de advérbios temporais, para a criança é um processo um tanto complexo saber distinguir o que aconteceu ontem e quando é amanhã, a semana que vem, ou a semana passada, o mais lógico é saber o agora, o presente. O professor pode iniciar com pequenas atividades, usando coisas do dia a dia deles, dividir o tempo do dia, por exemplo, usando as rotinas deles, o que comeram no almoço, o que fizeram antes de vir para a aula, usar imagens de sequências de fatos ajuda bastante a começarem a se localizar no tempo e espaço.

Na exploração da orientação da mão, o professor pode ajudar o aluno a sinalizar corretamente, quando este não o fizer, fazendo mesmo para ele ver, por exemplo, o sinal de “certo”. No início as crianças podem estar acostumadas ao sinal de positivo do polegar fazendo positivo, mas o professor pode introduzir o sinal de certo e a criança no princípio ter dificuldades de fazer, mas só aprenderá dentro do contexto.

Quanto à especificação do tipo de ação, duração, intensidade e repetição, a criança pode vivenciar estas situações com o uso de sinalização, por exemplo, correr muito, ela perceberá que para demonstrar não há necessidade de sair correndo, mas que sinalizando ali parado os demais vão compreender. Na contação de uma história com imagens eles podem associar a ação, a sinalização e a imagem e ao mesmo tempo entender que os fatos têm começo, meio e fim.

Compreender situações de jogos de perguntas e respostas observando o uso dos itens lexicais e expressões não manuais correspondentes, fazendo brincadeiras, começar com jogos simples, ir aos poucos determinando regras, exigir postura e resposta deles, fazer de forma divertida.

Na exploração de relações gramaticais mais complexas, por exemplo, na relação de comparação, tais como (isto e aquilo, isto ou aquilo, este melhor do que este, aquele melhor do que este, este igual àquele, este com aquele). Onde um dos jogos bons para iniciar são os blocos lógicos, podendo ainda escolher outros brinquedos para brincar, oferecendo possibilidades de escolhas, como o uso de roupas variadas, entre outros.

Com estes aspectos os professores podem trabalhar com muitos recursos, sem a exigência de muitos materiais, podendo explorar situações do dia a dia, contar histórias, usar desde a alimentação, o banho e outras situações das próprias crianças para ensinar.

Se a criança tem adquirido a L1 vai aprender com mais facilidade a L2. No livro de Quadros (2006), “Ideias para ensinar português para surdos”, publicado em 2006 pelo MEC, você poderá se preparar melhor profissionalmente para ensinar desde a Educação Infantil de forma bilíngue. Esse livro é disponibilizado de forma gratuita na internet, é só baixá-lo no formato PDF.

No livro, você encontrará dicas de atividades e orientação de como trabalhar com a criança surda e outras crianças, se for o caso de turmas incluídas.

Quadros (2006, p. 32) ressalta a importância de a criança ter adquirido a Língua de Sinais antes da Língua Portuguesa quando:

O ensino da língua de sinais é um processo de reflexão sobre a própria língua que sustenta a passagem do processo de leitura e escrita elementar para um processo mais consciente. Esse processo dará sustentação para o ensino da língua portuguesa que pode estar acontecendo paralelamente. Quando a criança lida de forma mais consciente com a escrita, ela passa a ter poder sobre ela, desenvolvendo, portanto, competência crítica sobre o processo. A criança passa a construir e reconhecer o seu próprio processo, bem como, refletir sobre o processo do outro.

Assim, o aprendizado pode ser paralelo, não de forma imposta, mas como uma construção funcional das línguas. Neste processo, a criança passa por estágios na aprendizagem da Língua Portuguesa. O processo de aquisição da língua na modalidade escrita tem se tornado objeto de estudo e pesquisa de vários autores renomados.

No processo da aprendizagem de uma língua escrita, no caso dos surdos brasileiros, a Língua Portuguesa apresenta, na maioria das vezes, muita dificuldade e muita lentidão no processo. Isto se deve ao processo de aquisição da L1 não ter sido completo.

Quadros (2006), no livro “Ideias para ensinar português para surdos”, nos apresenta o estágio de interlíngua, que provavelmente você vai estudar em um livro próprio da aquisição de L2 pelos surdos.



Leia o livro Ideias para Ensinar Português para surdos.

FONTE: Disponível em: <<http://contareencantarcomlibrasesocomecar.blogspot.com.br/2011/02/>>. Acesso em: 2 jul. 2017.



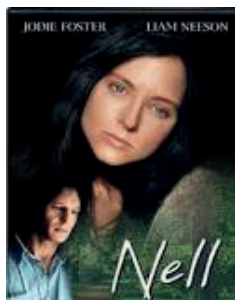
DICA DE FILME: Indicamos dois filmes importantíssimos para que você possa escolher pelo menos um deles.

A primeira indicação é o filme do Menino Lobo, que evidencia a questão da aquisição de linguagem.

Mogli: O menino lobo (2016) Jungle Book, The (2016)

Mogli é um menino que foi criado por lobos em uma floresta indiana. Mesmo convivendo em harmonia com os animais ele é visto como uma ameaça pelo tigre Shere Khan. Temendo pela sua segurança e a de seu bando, ele decide se afastar da floresta. 104 min.

FONTE: Disponível em: <<https://globosatplay.globo.com/telecine/v/5508304/>>. Acesso em: 5 jun. 2017.



A segunda indicação é do filme NELL. Relata a história fictícia de uma garota que é encontrada numa casa afastada da cidade. Apesar de não poder ser considerada uma criança selvagem, ela não aprendeu a falar, pois a mãe foi encontrada morta e tudo indicava que sofria de algum tipo de distúrbio neurológico, mas descobriu-se que fora efeito da criação isolada (após a morte de sua mãe e da sua irmã) e aprendizado da linguagem afásica de sua mãe, possível vítima de um AVC.

FONTE: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cCOAqT9yWUI>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico, você aprendeu que:

- Teoria Gerativista: a Teoria Gerativista foi apresentada pelo linguista Noam Chomsky na década de 1950. É considerado o nascimento da Linguística Gerativista o ano de 1957, quando foi publicado o livro “Estruturas Sintáticas”, de Noam Chomsky.
- A teoria gerativista, inicialmente, foi uma resposta e recusa ao Behaviorismo, que caracterizava os indivíduos como tábulas rasas, afirmando que não nasciam com capacidade para a linguagem. Para os behavioristas, a linguagem era adquirida apenas a partir da interação, assumindo caráter externo e social. O Gerativismo defende que a linguagem é uma capacidade inata – a capacidade do ser humano falar e entender uma língua se dá por um dispositivo inato, uma capacidade biológica. A fala de uma criança não é mera repetição de algo que já foi dito, a criança é capaz de criar sentenças inéditas. O Gerativismo trabalha com dois princípios: a competência e o desempenho linguístico.
- A competência é considerada como sendo a nossa habilidade e capacidade de produzir sentenças, é o saber que está em um módulo da nossa mente. O desempenho é definido como as escolhas que fazemos para nossa fala, o emprego concreto que o ser humano faz da sua língua.
- Os estágios da aquisição de linguagem são divididos em quatro: período pré-linguístico, estágio de uma palavra, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações.



- 1 A proposta desta questão é que você escolha um dos filmes para assistir, os indicados neste tópico, e faça uma resenha para entregar ao tutor em sala de aula. Podem aproveitar para discutir sobre o tema aquisição de linguagem que os filmes relatam.



- 2 A teoria gerativista afirma que todos temos e nascemos com capacidade para adquirir linguagem. Assim, assinale a única questão correta:



- a) () Gerativismo porque gera uma linguagem em várias áreas da linguagem.
- b) () O Gerativismo se assemelha ao Behaviorismo em suas bases teóricas.
- c) () O gerativismo considera dois princípios – a competência e o desempenho linguístico –, sendo a competência como a nossa habilidade e capacidade de produzir sentenças, é o saber que está em um módulo da nossa mente, e o desempenho são as escolhas que fazemos para nossa fala, o emprego concreto que o ser humano faz da sua língua.
- d) () O Gerativismo defende que a linguagem não é uma capacidade inata – a capacidade do ser humano falar e entender uma língua se dá por um dispositivo de aprender, uma capacidade não biológica. A fala de uma criança é mera repetição de algo que já foi dito, a criança não é capaz de criar sentenças inéditas.

- 3 Conforme citação de Sacks (2010, p. 38), leia e escolha a explicação mais plausível para a afirmação deste pesquisador.



As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na Língua de Sinais, sejam seus pais, professores e outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida, ela pode ser fluente aos três anos de idade, tudo pode então decorrer: livre intercurso de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. E ainda, não há indícios de que o uso de uma Língua de Sinais iniba a aquisição da fala, provavelmente ocorra o contrário.

- a) () A criança precisa primeiro aprender Libras e ser fluente para poder ter direito ao intérprete e a um segundo professor bilíngue.
- b) () A criança precisa aprender desde muito cedo a Língua de Sinais para ter contato com outros pares que saibam também a língua.
- c) () Se a criança aprender a L1, não vai querer usar a fala, pois é sua língua natural.
- d) () O pesquisador quis dizer que quanto mais cedo a criança estiver em contato com pessoas fluentes em sua L1, melhor será, pois terá assim maior independência de pensamento, terá maiores informações do meio que a cerca e ainda poderá aprender com maior facilidade uma língua falada.



OS MODELOS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

1 INTRODUÇÃO

Prezado acadêmico! Estamos praticamente finalizando este livro sobre a Aquisição da Língua de Sinais como L1. Cabe aqui ressaltar que os estudos nesta área não são encerrados neste livro, muitos dos conteúdos vistos serão retomados em outros livros de estudos do seu curso de Letras-Libras.

Neste último tópico, estudaremos a Pedagogia Surda, que vem despontando entre as pedagogias tradicionais, visto que a educação de surdos emerge de uma nova visão pedagógica para as questões não somente metodológicas, mas uma visão filosófica voltada à cultura visual e as especificidades que a área exige.

Daremos enfoque à função e à importância do professor surdo de atuar nesta área da Língua de Sinais com surdos, que ganha espaços nas universidades pela inclusão da disciplina de Libras nos cursos.

O último assunto de que trataremos, neste tópico, é sobre Inclusão dos alunos surdos na escola regular, tema polêmico e que nos leva a várias reflexões e caminhos de pensamentos e de metodologias.

Bons estudos! Você terá muito a contribuir nas discussões que o tópico apresenta.

2 PEDAGOGIA SURDA

A palavra **PEDAGOGIA** tem origem na Grécia: “PAIDÓS” (criança) “AGOGÉ” (condução). A palavra grega “Paidagogos” é formada pela palavra “paidós” (criança) e “agogôs” (condutor). Portanto, pedagogo significa condutor de crianças, aquele que ajuda a conduzir o ensino da criança.

A pedagogia tradicional surgiu como ciência de estudos, mas como ela é disciplina que visa à prática educacional e social, torna-se ligada a todos os seres humanos de forma geral na educação.

Já o termo pedagogo surgiu na Grécia Clássica, da palavra παιδαγωγός, cujo significado etimológico é preceptor, mestre, guia, aquele que conduz; era o escravo que conduzia os meninos até o “paedagogium”. Assim, hoje temos os pedagogos que atuam diretamente na área da educação em geral na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da pedagogia tradicional e geral, surgem outros termos para a pedagogia e muitos estudos e pesquisas, por exemplo, a Pedagogia do Oprimido, Pedagogia Libertadora trazidas por Paulo Freire, entre outras. E desta forma surgem novas tentativas dentro da pedagogia para sempre melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A pedagogia surda surgiu dos movimentos sociais do povo surdo, dentro da base teórica, os estudos culturais, que valoriza a Língua em espaço visual, a Língua de Sinais, a cultura e identidade surda. Perlin (2006, p. 5) afirma que a pedagogia surda pode ser considerada nos dias atuais como:

[...] uma ruptura no universo teórico da educação que detém o modelo ouvinte. A transgressão pedagógica que realizamos não nos apavora, mas nos identifica e nos dá a sensação de que é isso que queremos. De fato, alguns aspectos cambiantes fazem desaparecer a pedagogia ouvinte de tal forma presente nos discursos narrativos fruto de agências coloniais.

A pesquisadora Gladis Perlin é uma das mentoras desta pedagogia direcionada aos surdos. Ela mostra que a transgressão pedagógica precisa de fato estar presente para romper com a metodologia de ouvintes aplicada às crianças surdas, defendendo a pedagogia surda por pensar que é a melhor indicação no processo de ensino e aprendizagem dos surdos.

Assim, a pedagogia surda vem com o objetivo de traçar novos horizontes na educação dos surdos, visto que o sujeito surdo apresenta as especificidades diferentes das dos ouvintes, considerando todos os aspectos, inclusive os de formas culturais.

Visualizar uma escola plural, em que todos que a integram tenham a “possibilidade de libertação”, é pensar uma nova estrutura. Para tanto, é necessário um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os sujeitos como cidadãos produtores e produtos de uma cultura [...]. Pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua condição histórica, cultural e social (MACHADO, 2008, p. 78).

Os estudos culturais, grande responsável por este movimento e por esta ideia de uma pedagogia própria aos surdos, não aceita mais ser ignorado pelos governos e pelos sistemas educacionais que aí estão postos. Visto que a todo momento estamos vivenciando o fracasso da escola e dos alunos surdos vítimas do sistema oralista e deste mundo ouvintista.

Nestes estudos culturais se definiu que existe um povo surdo e uma comunidade surda, que são fundamentos teóricos voltados à cultura surda, indispensáveis neste contexto quando se fala em identidade, cultura e língua. Strobel (2009, p. 6, grifo nosso) define comunidade e povo surdo.

Povo surdo: O povo surdo é grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão.

A comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização, que podem ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros.

Então, no conceito dado por Strobel (2009), povo surdo é o conjunto de pessoas surdas e na comunidade surda pode haver ouvintes que fazem parte desta comunidade, mas que são usuários da Língua de Sinais.

Já os Estudos surdos acreditam na Pedagogia Surda, assim como Paulo Freire tenha escrito a Pedagogia do Oprimido para defender a classe trabalhadora, para valorizar o saber popular e dar chance aos estudos e à voz do povo, como um saber libertador do opressor.

Na Pedagogia surda se valoriza o saber do povo surdo, em que entram a arte, a história de vida, a comunidade surda, a cultura, a identidade e, conseqüentemente, a Língua inserida neste contexto como primeira Língua, por isso, o ensino preferencialmente com professores surdos, principalmente na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Essa realidade ainda não está presente em todos os níveis de ensino como pretendido, o que se tem são, em alguns municípios do país, algumas poucas escolas bilíngues e daí sim, a presença do professor surdo. Em outras, há a presença de um instrutor de Libras que ministra algumas aulas em turmas regulares onde o surdo está inserido, que explicaremos nos próximos tópicos.

3 PROFESSOR SURDO

Através da história da educação de surdos pudemos constatar que na antiguidade existiam professores surdos e que a Língua de Sinais fora usada para facilitar o processo de aprendizagem dos surdos, sendo que muitos surdos conseguiam aprender várias outras línguas escritas e muito bem a área da matemática, física e astronomia.

Por volta de 1500 houve um certo reconhecimento quanto à possibilidade de os surdos aprenderem e se tornar também mestres. Strobel (2009, p. 19) menciona que:

[...] Girolamo Cardano (1501-1576) era médico filósofo que reconhecia a habilidade do surdo para a razão, afirmava que surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita... e que era um crime não instruir um surdo-mudo. Ele utilizava a língua de sinais e escrita com os surdos.

Estes registros do uso da Língua de Sinais existem desde o ano de 1500. Strobel (2009) complementa afirmando que a primeira escola para surdos foi estabelecida pelo monge Beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), na Espanha. Esses registros nos mostram que desde muito tempo havia a preocupação de como ensinar aos surdos.

Outra pessoa muito conhecida e respeitada na área da surdez e na história da educação de surdos foi L'Epée (1712-1789), pela sua dedicação em ensinar e criar escolas para surdos, um dos primeiros a se dedicar. Seu interesse iniciou-se porque

[...] conheceu duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através de gestos, iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, procurando aprender seu meio de comunicação e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais. Procurou instruir os surdos em sua própria casa, com as combinações de língua de sinais e gramática francesa sinalizada denominado de “Sinais metódicos” (STROBEL, 2009, p. 21).

Strobel (2009) explicita que no Brasil o primeiro professor surdo foi Eduard Huet, vindo da França para abrir uma escola para surdos junto com Dom Pedro II, fundando o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Nesse instituto, através da mescla entre a língua de sinais francesa com os sistemas já utilizados no Brasil, surge a Libras – Língua Brasileira de Sinais.

Feneis (1999) afirma que há registros de que os dois primeiros e principais professores surdos foram Jean Maassieu e Laurent Clerc. Jean Massieu (1772-1845) foi um dos primeiros professores surdos franceses de Língua de Sinais e atuou durante 32 anos no Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris.

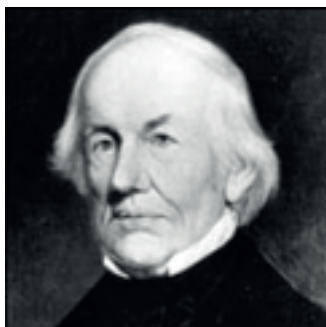
FIGURA 34 – JEAN MASSIE



FONTE: Disponível em: <http://www.visuf.org/images/histoire/JeanMassieu_reduit.gif>. Acesso em: 12 jul. 2017.

Feneis (1999) ainda complementa que outro professor e educador surdo foi Lourent Clerc (1785-1869), que aprendeu a Língua de Sinais na França, e interessou-se no método usado por L'Épée para ensinar Língua de Sinais.

FIGURA 35 - LAURENT CLERC



FONTE: Disponível em: <<http://www.signgenius.com/famous-deaf-people/images/laurent-clerc.jpg>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

Aqui no Brasil há professores surdos em várias universidades atuando no ensino da Libras, conquista esta que pode ser atribuída à Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e à regulamentação desta através do Decreto nº 5.626, de 22/12/2005, já citados neste livro de estudos, onde a indicação e a preferência é para a atuação do professor surdo e/ou do instrutor surdo.

No decreto encontramos, no Capítulo III da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; e no Capítulo IV do Uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para acesso das pessoas à educação, oficializando assim a Libras e a presença do professor ou instrutor de Libras.

Houve, a partir das leis, um processo longo e contínuo de formação destes surdos para estarem aptos à formação pedagógica, em que se observa a diferença entre surdos e ouvintes. Capovilla (2005, p. 2) enfatiza em uma de suas pesquisas que:

A diferença fundamental entre surdos e ouvintes está na relação entre o sistema de representação e processamento primário (a fala com que o ouvinte naturalmente pensa e se comunica, e a sinalização com que o surdo naturalmente pensa e se comunica) e o sistema de representação e processamento secundário (a escrita alfabética cujo domínio se espera de ambos, ouvintes e surdos). A diferença fundamental entre ouvintes e surdos dá-se no simples fato de que, enquanto essa relação entre os sistemas de processamento primário e secundário é de continuidade para o leitor ouvinte, já que a escrita alfabética mapeia e resgata a fala com que o ouvinte pensa e se comunica, ela é de descontinuidade ou disparidade para o leitor surdo, já que a escrita alfabética não mapeia o sinal com que o surdo pensa e se comunica e nem é capaz de resgatar diretamente esse sinal.

Existem muitos ouvintes que também são instrutores de Libras e muitos destes são muito bons, fluentes, mas como afirma Capovilla (2005), a diferença

entre um e outro é o processamento linguístico mesmo, sem contar com as diferenças evidentes na comunicação, que para os surdos é natural e para os ouvintes é uma segunda língua, estando em destaque o uso pelos surdos de classificadores e de uma comunicação diferenciada em todos os sentidos, expressão, organização mental e o próprio “jeito” ao ensinar que não se compara. Porém, há certo mito de que todos os surdos podem ensinar a língua, mas não é bem assim, os surdos precisam ter formação didática e metodologia apropriada ao processo de aquisição da Libras como L1 e L2.

Na legislação vigente, há diferença entre o instrutor de Libras e o professor de Libras, que está na formação, pois no início da publicação do decreto havia poucos professores formados e a maioria então era chamada de instrutores surdos da Libras. E ainda, muitas vezes, o instrutor surdo era contratado como instrutor. Aos poucos se percebe que esta nomenclatura está sendo abolida.

O instrutor de Libras é o protagonista, deve reconhecer que é responsável por organizar e administrar a sala de aula, durante sua atuação, segundo os padrões determinados pela instituição, e mais do que nunca precisa criar um ambiente de sala de aula agradável, criando condições materiais, na qual ambos, aluno e instrutor, troquem experiências em busca de aprendizagem. [...] Cabe a ele construir uma relação de cooperação com os demais profissionais do contexto escolar, principalmente com os intérpretes (MONLEVADE, 2013, p. 6).

Geralmente, os instrutores de Libras atuam nas cidades do interior e/ou lugares onde ainda não têm professores surdos formados na área de Letras-Libras, sendo os instrutores a grande maioria com formação em Ensino Médio.

O professor de Libras ensina a Língua de Sinais, seguindo a legislação, onde este profissional precisa ter o mínimo dos requisitos, que é a graduação em Libras, e também, de preferência, a proficiência em Libras, o certificado de Prolibras (que é a prova que atesta a fluência e domínio de Libras), e que prioritariamente seja uma pessoa surda, mas há também ouvintes que atuam como professores de Libras.

Alguns outros conceitos podemos especificar na área da surdez sobre o perfil e a função de cada profissional envolvido com o ensino da Libras, pois muitas vezes há confusão em saber quem é quem, confundem instrutor com intérprete, principalmente na nomenclatura.

É importante esclarecer alguns destes conceitos. Inicialmente, vamos pensar nesta nomenclatura: **Tradutor Intérprete de Língua de Sinais**. **Tradutor** é a pessoa que traduz de uma língua para outra. A tradução refere-se ao processo que envolve pelo menos uma língua escrita. E o **Intérprete**? **Intérprete** é a pessoa que interpreta o que foi dito, falado de uma língua para outra. Então, o **Tradutor Intérprete** traduz e interpreta o que foi dito e/ou escrito. Podemos conceituar o **TILS – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais** como sendo a pessoa que traduz e interpreta a Língua de Sinais para a língua falada e vice-versa em qualquer modalidade em que se apresentar, seja ela oral ou escrita.

Segundo Quadros (2007, p. 27), o ato de interpretar “Envolve um ato COGNITIVO-LINGUÍSTICO, ou seja, é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes”. Traduzir e interpretar constituem uma grande responsabilidade e um desafio constante.

Quadros (2007) explana que o intérprete tem como tarefa processar a informação na língua fonte e fazer escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua-alvo, e estas escolhas devem ser o mais próximo possível da informação passada na língua fonte. O conhecimento técnico é imprescindível ao intérprete, pois este tornará possível as escolhas mais apropriadas ao contexto da mensagem. “Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos” (QUADROS, 2007, p. 27).

A função do **professor bilíngue** vai além da interpretação e/ou tradução, pois ele também precisa ensinar a parte pedagógica, fazer adaptações e atuar em sala de aula desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, mas pode haver professor bilíngue em outras turmas, até mesmo do Ensino Médio, vai depender do grau de aprendizagem do surdo, sendo que alguns surdos podem ter outras deficiências associadas. Em alguns municípios podem chamar a este professor de professor de apoio.

Assim, a função de cada profissional foi sendo definida conforme acontecia a evolução da própria língua, surgindo da necessidade real de uso e função da Língua de Sinais.

4 INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR

Um dos temas mais polêmicos na educação de surdos é sem dúvida a inclusão do aluno surdo no Ensino Regular, questionada e de certa forma recusada pela maioria dos surdos e do movimento surdo, porém, justificada pelos que defendem o processo de inclusão e as políticas nacionais que abrangem toda a inclusão dos alunos com deficiência.

No Brasil, a inclusão só toma corpo mais sólido a partir de 2005 para cá, tem seu início ainda meio tímido nos anos 1980 e fortalece um pouco mais nos anos 1990, em alguns estados a matrícula compulsória de 1988 obriga as escolas a realizar as matrículas de alunos especiais, os cegos, os surdos e alguns deficientes físicos, alguns poucos deficientes mentais tiveram acesso naquela época, somente alguns com deficiência mental leve.

As matrículas eram abertas e os surdos frequentavam as escolas junto aos ouvintes, mas sem a presença do tradutor-intérprete e sem o reconhecimento da língua de sinais como língua. Eles acompanhavam as aulas olhando e copiando conteúdos do quadro, sem qualquer explicação que pudessem entender.

Por muitos anos os surdos permaneceram no patamar de estar junto com os demais, porém, com pouca aprendizagem, passando de um ano escolar para o outro sem conhecimento algum. Ainda hoje sofremos as consequências

deste período, pois encontramos surdos no Ensino Médio e na universidade sem habilidades básicas na L2 (ler e escrever).

Com a aprovação da Lei de Libras (10.436, de 24 de abril de 2002) e a regulamentação no Decreto nº 5.626, de 22/12/2005, a educação de surdos apresentou avanços junto a políticas de inclusão, onde se garantiu a presença do intérprete de Libras em sala de aula, não importando o número de alunos surdos por turma, assim como o professor bilíngue e o professor de Libras para o ensino da língua.

Mantoan (2004, p. 7), uma das grandes mentoras da política de inclusão em nosso país, afirma que “A escola tem um compromisso primordial e insubstituível: introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico: e todo ser humano, incondicionalmente tem direito a essa introdução”. Porém, há quem discorde desta pesquisadora da área da inclusão, principalmente os pesquisadores e o movimento surdo, alegando que as mudanças e o compromisso com os surdos não estão acontecendo na real situação. Houve avanços, sim, mas ainda de forma mascarada, e as metodologias de ensino de sala de aula observadas estão apresentando péssimos resultados.

Glat (2007, p. 47 apud MIRANDA et al, 2010, p. 15) apresenta a importância das adaptações curriculares, que nem sempre acontecem.

Um dos pressupostos básicos dessa proposta é a necessidade de adaptações no ensino que promovam desafios constantes a todos os alunos e favoreçam seu pleno desenvolvimento social e cognitivo. A escola inclusiva, portanto, deve se respaldar no oferecimento de adaptações e suportes para o aluno com necessidades educacionais especiais, é somente a partir dessas instâncias que as ações de ensino-aprendizagem podem ser efetivadas com relevância.

Algumas adaptações possíveis e simples seriam os professores ouvintes em turmas, nas quais a maioria dos alunos são ouvintes, usar mais recursos visuais em sala de aula, evitando aulas muito expositivas de forma demorada, onde somente o intérprete ficará atuando diretamente com o aluno surdo.

Conforme pesquisa de Miranda, com fontes baseadas em Glat, é preciso considerar algumas estratégias de ensino quando a escola regular recebe um aluno surdo em suas turmas, por exemplo, as estratégias que Glat (2007, p. 56 apud MIRANDA 2010, p. 17) nos apresenta:

As estratégias de ensino mediadoras para o processo de ensino de alunos surdos incluídos em turma comum são: 1. Quanto ao professor em relação ao aluno surdo: Utilizar a linguagem de sinais, gestos naturais, dramatização, mímicas, desenhos como recurso para facilitar a compreensão dos textos que estejam sendo trabalhados em aula; Proferir frases completas, não exagerando na articulação das palavras nem na velocidade da fala; Falar sem movimentar muito a cabeça ou o corpo para que o aluno registre a leitura da fala; Organizar espaços produtivos que permitam ao aluno desenvolver e estimular a criatividade, ludicidade, autonomia, memorização, raciocínio lógico e sociabilização, como cantinho de jogos ou artes, espaço da leitura e

espaço da dança; Fazer síntese e resumir conclusões para favorecer a apreensão das informações abordadas verbalmente; Empregar glossários ou listas de palavras que estarão incluídas na atividade desenvolvida e anexá-las em um mural visível a todos na sala; Alternar atividades verbais com as motoras (brincadeiras e danças), diminuindo assim o cansaço causado pela atenção visual constante do aluno. 2. Quanto à interação entre aluno: Designar um colega de classe para assegurar que um aluno tenha compreendido as orientações transmitidas oralmente fazendo-o repetir o que foi dito; Incentivar os alunos à busca e utilização de materiais visuais como fotos em revistas, figuras em livros, palavras soltas ou frases em jornal; Organizar as mesas em duplas ou quartetos de modo que os alunos se posicionem de frente um para o outro, favorecendo a comunicação entre os mesmos durante as atividades propostas; Apresentar atividades de aprendizagens com a formação de pequenos grupos para estimular a cooperação e a comunicação entre os alunos (tutoria por pares).

De certa forma, há um equívoco em sala de aula com alunos incluídos e não acontece somente com os alunos surdos, sendo que os professores das disciplinas acabam deixando a responsabilidade para o segundo professor e/ou professor auxiliar, assim como para o intérprete e o professor bilíngue, transferindo a responsabilidade pelo ensinar seus conteúdos, isto se percebe em quase todas as escolas.

Na citação acima, os pesquisadores nos trazem dicas de estratégias para melhor incluir o aluno surdo em sala de aula. Assim, é necessário que o professor da disciplina, mesmo sem dominar Libras, possa ter contato com este aluno surdo, pois é seu aluno.

Outras dicas foram citadas, são todas de suma importância e cabe a cada professor se organizar, conhecer seu aluno e quebrar com estas limitações que afastam e desfazem o processo ensino-aprendizagem.

Strobel (2008) considera uma farsa, um engodo colocar alunos surdos e ouvintes no mesmo espaço para aulas ministradas para todos, pois neste caso o surdo sempre sairá perdendo, pois a principal forma de comunicação é a língua portuguesa. Segundo o autor (2008), a inclusão não ocorre e, sim, a adaptação do surdo é forçada.



Outra pesquisadora reconhecida internacionalmente e muito respeitada é Ana Regina Capello, da qual indicamos aqui a leitura na íntegra do texto dela no livro Estudos surdos II, da Arara Azul, que está disponível no endereço <<http://editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>>, páginas de 100-132 sobre **Pedagogia Visual**.

Esperamos que o acadêmico entre no endereço acima e baixe o artigo, porque teremos questões sobre o assunto para resolver.



Itard iniciou um trabalho com o Garoto Selvagem, em 1799, descrito no filme francês de 1970, O Garoto Selvagem, de François Truffaut. Trata-se de Victor, um menino encontrado nos bosques de Aveyron, por volta dos 12 anos de idade, deslocando-se de quatro, comendo bolotas de carvalho e levando uma vida de animal. Um menino incapaz de falar, andar, ler ou escrever é encontrado nu em uma floresta na França, vivendo com um bando de lobos. Ele é levado para Paris e um médico tenta ajudá-lo. Data de lançamento: 26 de fevereiro de 1970 (França).

FONTE: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=b5CKltq3Uf4>>. Acesso em: 16 jul. 2017.



LEITURA COMPLEMENTAR

O QUE OS SURDOS ADULTOS TÊM A DIZER AOS PAIS DE CRIANÇAS SURDAS?

Sueli Fernandes

INTRODUÇÃO

Geralmente, ao iniciarmos a leitura de um texto que pretende trazer contribuições às famílias que compartilham da experiência de ter um filho surdo entre seus membros, espera-se que haja uma série de recomendações do que fazer para superar o “choque”, a “angústia” e a “culpa” por não saber como lidar com a situação de um filho que não ouve.

É quase certo que, após um diagnóstico clínico de surdez, anunciado pelo médico, um futuro obscuro e incerto é traçado, no qual circulam fantasmas futuros anunciando os problemas da falta de audição, da impossibilidade da fala, dos problemas de comunicação.

Nossa intenção, na verdade, não é essa. Pretendemos, ao contrário, demonstrar todos os prazeres e possibilidades que essa experiência trará à família, se ela estiver devidamente informada sobre como seu filho surdo vê o mundo,

como ele interage e de que forma se sentirá seguro e acolhido, se as pessoas que o cercam demonstrarem como ele é amado e respeitado, de uma forma que ele compreenda.

Convidamos você, pai, mãe e outros familiares, a conhecer um mundo novo sobre o Ser surdo que não está registrado nos manuais de médicos e terapeutas, que geralmente acompanham as primeiras visitas a esses profissionais.

E quem nos fala sobre as portas que devem ser abertas para conhecê-la são os próprios surdos adultos que, justamente por já terem percorrido todos esses caminhos, querem compartilhar sua experiência com pais de crianças surdas que serão as novas gerações e, quem sabe, ensinar “alguns atalhos”.

Devemos estar atentos ao que os surdos adultos que querem compartilhar suas experiências de vida têm a dizer, pois são eles que, melhor que ninguém, sabem o que significa ser surdo.

Tomamos emprestados seus depoimentos para informar aos pais sobre a experiência de ser surdo, comunicação entre pais e filhos, educação e outros temas igualmente importantes. Organizamos este material não apenas para confrontar a perspectiva tradicional de caracterização das pessoas surdas, mas com o intuito de informar, esclarecer e ampliar os laços dos filhos surdos com seus pais.

PARA INICIAR, “BEM-VINDO À HOLANDA”

Esperar um bebê é como planejar a fantástica viagem de férias com que você sempre sonhou – para a Itália. Você compra um monte de guias e faz planos maravilhosos. O Coliseu. O David de Michelangelo. As gôndolas, em Veneza. Você pode aprender frases úteis em italiano. Tudo é uma festa.

Depois de meses de expectativas, finalmente chega o dia da viagem. Malas prontas, você entra no avião e, algumas horas depois, a aeromoça vem e diz:

– “Bem-vinda à Holanda”.

– “Holanda?! Como assim, Holanda? Você se espanta. “Meu voo era para a Itália. “Sonhei a vida inteira em ir para a Itália”. Mas houve uma mudança no plano de voo. Aterrissaram na Holanda e este é seu destino agora. Importante é que não te levaram a um lugar horrível, desagradável e sujo, cheio de epidemias, fome e doença. É só um lugar diferente.

Então você tem de sair e comprar novos guias. E aprender uma língua nova. E conhecer pessoas que nunca teria conhecido. É só um lugar diferente. O ritmo é mais lento que o da Itália; a luz menos brilhante. Mas, depois de estar lá por algum tempo, você toma fôlego, olha em volta... e começa a notar que a Holanda tem moinhos... e a Holanda tem tulipas. A Holanda tem até Rembrandt.

Todo mundo que você conhece foi e voltou da Itália, contando maravilhas do tempo passado lá. Pelo resto da vida você dirá:

– “É, era para lá que eu deveria ter ido. Era isso que eu tinha planejado”. Mas, se você passar a vida lamentando o fato de não ter ido para a Itália, talvez não possa descobrir o que existe de tão especial e todas as coisas adoráveis que há...na Holanda.

Pais, ter um filho surdo é uma experiência muito parecida com esse relato que introduz a nossa conversa. É preciso vivenciar a experiência para descobrir quantas novidades a aprender: uma nova língua, uma forma de ver o mundo totalmente determinada pela visão, enfim, uma experiência que exige de nós a máxima sensibilidade visual, sob pena de perdermos algum detalhe importantíssimo dessa viagem...

Tenho um filho surdo! E agora?

Sabemos que essa notícia, não raro, é dada por um profissional da saúde, quase sempre um médico. Sua visão científica e clínica (com sorte, acompanhada de doses de humanismo...) pretende nos esclarecer as limitações que a deficiência diagnosticada trará ao desenvolvimento desse bebê.

Para os pais, nenhuma explicação posterior faz sentido, pois a palavra DEFICIÊNCIA é a que mais lhe chama a atenção nesse momento. O que os pais deveriam saber, e quase sempre não lhes é dito, é que o aspecto mais importante em se ter um filho surdo é que ele apresentará uma diferença na comunicação.

Apenas isso! Poderá ser uma criança inteligente, questionadora e feliz, como milhares de outras tantas... Mas necessita aprender um sistema de comunicação adequado às suas necessidades visuais, e não auditivas, como é comum entre a imensa maioria das pessoas.

EM BUSCA DA IDENTIDADE SURDA

Carol Padden e Tom Humphries são pesquisadores surdos estadunidenses com inúmeras obras publicadas sobre as experiências do ser surdo. Em uma delas, “Os surdos na América. Vozes de uma cultura” (1990), eles retratam a vida que surdos levam, sua arte, sua cultura, suas conversas diárias, suas crenças compartilhadas, e as lições que ensinam entre si, uns aos outros.

Os autores demonstram que uma das características mais importantes de identificação dos surdos como um grupo é a Língua de Sinais. Em seu livro, repleto de histórias e depoimentos de surdos de várias idades, afirmam que embora a história da educação das crianças surdas na América e no mundo seja marcada pela quase total ignorância sobre sua forma de comunicação privilegiada, a Língua de Sinais sobrevive há muitos séculos, sendo considerada o símbolo cultural mais importante das pessoas surdas.

A exemplo desses dois pesquisadores estrangeiros que produziram obra pioneira em relação aos sentimentos, comportamentos e necessidades dos surdos

americanos, com um enfoque diferente dos materiais disponíveis aos familiares, há vários pesquisadores surdos brasileiros mobilizados para a construção de uma literatura surda nacional.

COMO AGIR DIANTE DE UM FILHO SURDO?

Myrna Salermo é pesquisadora surda, pioneira da Língua de Sinais no Brasil. Em seus estudos ela denuncia o fato de que há pouco tempo, famílias ouvintes “escondiam” os filhos surdos pela “vergonha” de ter concebido uma criança fora dos padrões considerados normais. Com isso, muitos surdos não saíam de casa, ou só o faziam acompanhados dos pais. Assim como ocorreu com ela, a comunicação na família era muito difícil, pelo desconhecimento e não aceitação dos pais da Língua de Sinais. Myrna assegura que esse fato conduziu filhos surdos ao isolamento, gerando sérios problemas de comportamento, como identidade (MONTEIRO, 2006).

A falta de comunicação criou gerações de surdos passivos, conformados com o preconceito e a exclusão. No entanto, atualmente, há em nível mundial uma mobilização social de surdos e simpatizantes, organizados em associações e federações, que lutam para garantir seus direitos à Língua de Sinais e ao acesso ao conhecimento.

A pesquisadora acredita que muitas conquistas já foram efetivadas, mas que é na família que a transformação deve começar a acontecer. A principal luta é quanto à garantia de que crianças surdas tenham a Língua de Sinais como língua materna, no seio familiar, e, posteriormente, lhes seja oferecido o direito de optar pelo uso da modalidade oral, além da obrigatoriedade do aprendizado da língua portuguesa escrita.

Pesquisadores surdos, como Tom, Carol e Myrna demonstram que por serem as crianças surdas nascidas, em mais de 90% dos casos, em lares de pais ouvintes, elas deixam de ter acesso à forma de linguagem mais importante para sua aprendizagem, o que acarreta sérios prejuízos em seu desenvolvimento infantil.

COMO ME COMUNICAR PLENAMENTE COM MEU FILHO?

Os pais devem estar atentos a todos os movimentos realizados por seus filhos. Um gesto, uma apontação, a fixação do olhar para determinados objetos são, muitas vezes, a forma que os filhos encontram para informar que querem conhecer sobre uma pessoa, ou situação. São sinais de intenção comunicativa que não podem ser desprezados.

Basta acompanharmos o que acontece com as crianças não surdas, desde o nascimento, para suprir as lacunas existentes no desenvolvimento da criança surda, se essas questões não forem consideradas. Crianças que ouvem recebem informações e interagem pela fala, aprendida naturalmente, tanto no

ambiente familiar quanto em outros espaços sociais de formação, como é o caso das creches e pré-escolas. Já no caso das crianças surdas, é fundamental que seus pais aprendam a Língua de Sinais, assim que souberem que seus filhos são surdos, para não haver prejuízos ao seu desenvolvimento e ao vínculo afetivo que estabelece as bases para uma personalidade sadia e positiva na infância.

O QUE É A LÍNGUA DE SINAIS?

A Língua de Sinais é a forma de comunicação dos surdos. É uma língua visual-espacial que, diferente das línguas orais-auditivas, como o português, se utiliza da visão para ser aprendida e de elementos corporais e faciais. As palavras, ou, como se referem os surdos, os “sinais”, são organizados em movimentos no espaço, para constituir unidades de sentido (FERNANDES, 2006a).

Os sinais podem representar qualquer dado da realidade social, não se reduzindo a um simples sistema de gestos naturais, como pensa a maioria das pessoas. Aliás, esse é o principal mito em relação à Língua de Sinais, pois, por utilizar as mãos e o corpo na comunicação, costuma-se compará-la à mímica, que é restrita a conteúdos concretos, que têm seu significado facilmente apreendido por quem observa.

A LIBRAS NÃO É UMA LÍNGUA INCOMPLETA, INFERIOR AO PORTUGUÊS?

O mito de que a Língua de Sinais não permite a representação de palavras e conceitos abstratos faz com que pais e professores insistam na ideia de que todas as crianças surdas devem aprender a falar, o que, quase sempre, não acontece.

Há pesquisas demonstrando que, em média, nos últimos 50 anos, apenas 15% das crianças surdas que ingressaram em programas de reabilitação da audição e da fala aprenderam a falar. Esse aprendizado, no entanto, não é similar ao das crianças não surdas. Quase sempre, apenas a família e pessoas do círculo de relações da criança surda conseguem entender sua forma peculiar de expressão oral.

A principal implicação que esse mito tem para o desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças é que elas, ao serem impedidas de sinalizar, acabam por não aprender nenhum sistema linguístico que lhes possibilite se comunicar e representar a realidade: nem a fala, nem a escrita e, a mais importante forma de comunicação para elas: a Língua de Sinais.

QUAL SERÁ A LÍNGUA MATERNA DE MEU FILHO SURDO?

Crianças que ouvem têm o português como língua materna, já que seus pais se comunicam com ela, muito antes que ela entenda uma palavra sequer, nessa língua. À medida que vão crescendo, ouvem muitas conversas na família e, mesmo que não saibam dizer uma palavra, entendem muitas das coisas que lhes

são ditas, diariamente. Aprendem nomes de pessoas e objetos da casa, constroem hipóteses sobre o mundo que as cerca, aprendem limites e regras sobre o que é certo e errado, o que podem e não podem fazer, em determinadas situações. Ou seja, são as primeiras lições para conviver em sociedade, fazer amigos, ser aceito pelo grupo.

O aprendizado mais importante dessa fase é que as crianças se sentem membros daquele grupo de referência; elas se sentem parte de uma família, a qual pertencem. Como a grande maioria das crianças surdas são filhas de pais não surdos e como o português não pode ser aprendido naturalmente, devido ao impedimento auditivo, permanecem em uma condição de carência linguística e de informações durante toda a infância, até que cheguem à escola e aprendam a Língua de Sinais com outros surdos e seus professores (FERNANDES, 2006).

Assim, mesmo que os pais não dominem completamente a Libras e estejam se esforçando para que isso aconteça, é fundamental que as interações na família priorizem a comunicação gestual, as apontações, as fotos, os desenhos e todas as possibilidades de comunicação visual que estiverem ao alcance dos pais.

É comum que em casa pais ouvintes e crianças surdas criem um sistema gestual de comunicação próprio, cujos códigos geralmente têm seus sentidos negociados apenas no restrito grupo familiar, não servindo a contextos mais abrangentes de interação. No entanto, é necessário que ela conheça a Língua de Sinais convencional, com a qual poderá se comunicar com quaisquer pessoas que a dominem no território brasileiro, sejam surdas ou não.

Ainda que seja difícil para os pais compreenderem, o contato com surdos adultos, que já dominam a Língua de Sinais, será imprescindível e facilitará a imersão da criança nesse ambiente linguístico que as crianças que ouvem vivenciam, naturalmente, em sociedade. Nos Estados Unidos, experiências de contratação de babás surdas nas famílias que dispõem de condições para esse serviço têm apresentado ótimos resultados para essa finalidade.

É uma das formas para garantir que a língua materna seja a Libras, ainda que os pais sejam falantes da língua portuguesa.

E SE OS PAIS FOREM SURDOS TAMBÉM, COMO SERÁ O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA?

Inúmeros estudos de pesquisadores, no mundo todo, desenvolvidos com crianças surdas filhas de pais surdos, ou que desde o primeiro ano de vida tiveram contato com a Língua de Sinais, demonstram que elas passam por todas as etapas de aquisição da linguagem, sem prejuízos. Isso demonstra que para o cérebro não importa se a língua é falada ou sinalizada, pois o importante é que haja um sistema linguístico organizado em regras convencionais para a representação da realidade.

Essa língua, fruto da convenção social, possibilitará a formação de conceitos e a compreensão da necessidade de também aprender o português, língua da grande maioria das pessoas que nascem no Brasil, o que caracteriza o bilinguismo dos surdos (FERNANDES, 2006c).

Portanto, para que não haja barreiras de comunicação entre pais e filhos surdos, a Língua de Sinais construirá o elo de interação e o vínculo afetivo familiar e possibilitará o aprendizado da língua portuguesa, para ampliar seu círculo de relações sociais.

Aprendendo a Língua de Sinais os pais ampliam as possibilidades de oferecer informações e conhecimentos às crianças, antes mesmo de elas chegarem à escola.

Sabemos que a participação dos pais estabelecendo uma relação de confiança mútua com os filhos surdos contribui para a elevação da autoestima e para que eles não se sintam diferentes, rejeitados, ou incapazes ao ingressarem em uma escola e iniciar os primeiros contatos com a leitura e escrita.

ENTÃO MEU FILHO SURDO DEVERÁ APRENDER DUAS LÍNGUAS NA ESCOLA?

É exatamente essa a principal mensagem que pais de crianças surdas devem aprender. Seu filho surdo, impedido de aprender a falar, pela perda auditiva que apresenta, terá um potencial para aprender uma língua visual-espacial: a Língua Brasileira de Sinais. A Libras, aprendida no período de 0 a 3 anos, ou assim que a surdez for diagnosticada, possibilitará um desenvolvimento nos mesmos padrões das crianças ouvintes. Depois disso, poderá aprender outras línguas, como o português e o inglês, além de línguas de sinais de outros países, se tiver a oportunidade, caracterizando uma situação de bilinguismo.

BILINGUISMO? MAS ESSE TERMO NÃO SE REFERE A ESTRANGEIROS?

Carlos Sánchez, um famoso médico venezuelano e estudioso da educação de crianças surdas, afirma que a notícia mais importante a ser comunicada aos pais, no momento do diagnóstico da surdez, é que eles têm um filho “estrangeiro”.

Ele relata que, em seu consultório, no momento de informar o diagnóstico de surdez de um filho aos pais, ele costumava oferecer uma explicação muito clara e simples: ter um filho surdo equivalia a acolher um “estrangeiro” no seio familiar.

Essa explicação, embora estranha, ajudava os pais a entenderem que, mesmo nascendo no país, a aprendizagem de seu idioma como língua materna estaria inviabilizada pela surdez. Assim, para que a criança surda se sentisse integrada à família era preciso que os pais aprendessem o quanto antes, e da melhor maneira possível, a Língua de Sinais, que lhes permitiria se comunicarem

com seu filho. Para o médico, essa condição, aliada à possibilidade de contato e interlocução com surdos adultos, cria um ambiente linguístico favorável à comunicação e à interação, já na infância.

Segundo Sánchez (1993), essa constatação eliminaria metade dos problemas a que têm sido submetidas as crianças surdas e suas famílias. Ao compreender que seus filhos NÃO SÃO DEFICIENTES (mesmo que possuam uma perda auditiva), mas necessitam de uma outra língua para sua comunicação e desenvolvimento, assim como estrangeiros, imigrantes, ou grupos indígenas, os pais receberiam a notícia de forma menos sofrida e mais equilibrada para tomar as decisões acertadas.

O QUE SIGNIFICA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS?

Em uma situação de bilinguismo considerada ideal, as crianças surdas deveriam aprender a Língua de Sinais como língua materna, no ambiente familiar, e ter plenamente desenvolvidas suas necessidades de comunicação, sem barreiras ou impedimentos, por meio da interação em uma língua de modalidade visual (para ser aprendida) e espacial (para ser produzida).

A partir dessa base linguística consolidada, o português seria ensinado na escola, com base em metodologias de ensino de segundas línguas, desde a Educação Infantil, de zero a seis anos.

Diante dessa situação é que atualmente as políticas oficiais emanadas pelo Ministério da Educação apontam que a educação dos surdos deva ser bilíngue, assegurando o direito de acesso a Libras e a língua portuguesa escrita, ensinadas no contraturno com a participação de educadores surdos e professores bilíngues.

A modalidade oral da língua portuguesa seria ensinada aos surdos, desde que por sua opção ou de seus familiares, em período diferente da escolarização por fonoaudiólogos habilitados.

ONDE POSSO APRENDER A LÍNGUA DE SINAIS?

Os pais podem aprender a Língua de Sinais estando em contato com surdos adultos que a utilizam, ou realizando cursos de Libras. Há diversos materiais disponíveis no mercado que possibilitam a aprendizagem da Libras, como vídeos, DVDs e dicionários digitais e impressos. Todos esses materiais são produzidos com a participação direta de educadores surdos e outros especialistas. É uma excelente ferramenta de apoio ao aprendizado de Libras, por contar com jogos didáticos e atividades lúdicas, bastante apropriadas à interação de pais e filhos surdos.

DIANTE DO DIAGNÓSTICO DA SURDEZ, ONDE POSSO BUSCAR APOIO DE PROFISSIONAIS BILÍNGUES?

Assim que os pais tiverem comprovada a surdez de seu filho, é fundamental que algumas atitudes sejam tomadas para viabilizar o acesso à Língua de Sinais por meio do contato com os pares jovens e adultos surdos, o mais rapidamente possível. Isso pode ser realizado por meio: do contato com associações de surdos, com a Feneis, com a Pastoral de Surdos e Ministérios de surdos em igrejas evangélicas, entre outras possibilidades; de informações na Secretaria de Educação ou de setores descentralizados desse órgão, como Núcleos Regionais, ou Delegacias de Ensino, para verificar a oferta de cursos de Língua de Sinais em sua comunidade; visitas a escolas ou outros estabelecimentos especializados que trabalham com a proposta bilíngue, pois lá estão os professores e instrutores surdos que atuarão como modelos linguísticos e culturais indispensáveis à convivência das crianças surdas na infância.

Dessa forma, além de se sentir acolhida pela família, a criança surda desenvolve o sentimento de pertencimento, de identificação com seus pares, tão necessários ao fortalecimento de sua identidade surda. Do contrário, essa identificação é inexistente ou dispersa, originando problemas emocionais que, provavelmente, trarão marcas definitivas à sua personalidade. É o que costumamos ouvir de surdos adultos em seus relatos sobre uma infância sem contato com outros surdos e com a Língua de Sinais.

Para Gladis Perlin, a falta de contato com aspectos culturais das pessoas surdas faz com que as crianças não se reconheçam como diferentes, mas como limitadas, deficientes e incapazes. Assim, sentem-se divididas entre um mundo de sons (irreconhecíveis) e fala (que reconhecem como movimentos labiais), do qual não se sentem parte, e um mundo de imagens e experiências visuais a povoar seu pensamento, que não são explicadas em uma língua que elas possam compreender. Essa língua seria a Língua de Sinais.

A pesquisadora afirma que os surdos têm sua identidade construída na experiência visual, nas trocas com outros surdos. Eles precisam da vivência e acolhida familiar, mas também da identificação com outros pares que tenham a mesma percepção de mundo que eles.

Em seus artigos (1998, 2006), Gladis declara que não incluir a criança surda entre crianças surdas e incluí-la apenas em grupos de crianças ouvintes é o mesmo que excluí-la.

MEU FILHO SURDO PODERÁ APRENDER A LER E ESCREVER?

Fabiano Souto Rosa é estudante do curso de Mestrado em Educação, na UFSC, e traz um depoimento importante sobre a necessidade de os pais não privarem os surdos de práticas comuns com filhos ouvintes e que são interrompidas quando se descobre que um filho é surdo.

Como filho ouvinte de pais surdos, que passou por várias privações desse ambiente de letramento na infância, ele destaca a contação de histórias infantis como imprescindível ao futuro domínio da leitura pelos surdos.

Para Fabiano, as crianças surdas precisam de contatos com livros para ampliar seus conhecimentos sobre o mundo. Indica que um caminho excelente para atingir esse objetivo é o contato com a literatura infantil, pois as imagens e o colorido dos livros beneficiam a experiência visual dos surdos.

Seu conselho para os pais é que as crianças precisam criar em casa uma relação afetiva com os livros, construída com a família através da Língua de Sinais. Ele nos chama a atenção que a maioria dos pais não sabe como ensinar as crianças surdas, pois ignoram a importância da Libras, o que dificulta a comunicação e o compartilhar de informações. Além disso, é comum que pais trabalhadores não tenham tempo para os filhos. Em casa, as crianças surdas passam a maior parte do tempo com babás, familiares e irmãos não sinalizadores. Essas interações se dão predominantemente na língua oral e, mesmo durante as brincadeiras, o conhecimento de mundo da criança é limitado aos pouquíssimos gestos que acompanham a fala.

Fabiano faz parte de um grupo de pesquisa que já publicou quatro livros de literatura surda, por meio da adaptação dos clássicos da literatura infantil: Cinderela surda, Rapunzel surda, O Patinho surdo e Adão e Eva. Todas essas adaptações trazem o foco da narrativa para a experiência visual e linguística diferenciada dos surdos.

Ele tem como objetivo criar materiais que discutam a cultura surda, a identidade surda e a Língua de Sinais para assegurar que as crianças surdas se interessem pela leitura, desde cedo, e tenham sucesso em seu processo de inclusão escolar (SOUZA, 2006).

MEU FILHO DEVE ESTUDAR EM ESCOLAS REGULARES OU ESPECIAIS?

Esse é um assunto bastante polêmico que envolve diretamente as famílias, pois se elas não conhecerem os direitos sociais dos filhos surdos, certamente as crianças serão desrespeitadas em suas diferenças linguísticas na escola, gerando dificuldades e uma história de fracasso em seu processo de escolarização.

Por não conhecerem a legislação, os pais muitas vezes sentem-se impotentes e sem argumentos quando uma porta lhes é fechada e uma oportunidade negada ao filho surdo na escola.

A educação escolar representa o caminho mais seguro para a independência e autonomia de seus filhos surdos e, posteriormente, seu ingresso no mercado de trabalho, com a qualificação necessária a profissionalização.

Atualmente, a legislação é clara quanto ao direito de os surdos receberem educação bilíngue, seja na escola regular, seja nas conhecidas escolas especiais (que, pela legislação, devem ser bilíngues).

Para que seus filhos sejam respeitados em sua diferença linguística, os sistemas de ensino estão se preparando para a formação e qualificação de três profissionais:

- Professor ou instrutor de Libras – profissional, preferencialmente surdo, responsável pelo ensino da Língua de Sinais às crianças e jovens surdos, que atua no contraturno, complementando o processo educacional formal, desde a Educação Infantil. Além dessa função, é o responsável pela disseminação de Libras às comunidades escolar, como segunda língua.

- Professor bilíngue – é o professor especializado que possui conhecimento em Libras e, por meio dela, desenvolve práticas de letramento que permitirão ao aluno surdo aprender o português escrito, como segunda língua, no currículo escolar.

- Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa – profissional que atua no contexto regular de ensino, oferecendo suporte técnico-pedagógico à escolarização de alunos surdos, por meio da interpretação/tradução da Libras/Língua Portuguesa, de modo a assegurar o desenvolvimento da proposta de educação bilíngue.

Os profissionais acima referidos ainda se encontram em formação e, muitas vezes, embora haja respaldo legal em todo o fluxo de escolarização do surdo, essa é uma realidade distante na maioria das localidades.

Atualmente, o processo educacional dos surdos é muito diversificado, nas diferentes regiões. Há escolas especiais que ainda proíbem a utilização dos sinais durante as aulas, apesar de todas as evidências científicas demonstrando sua necessidade; há escolas especiais bilíngues em que a mediação da Libras é reconhecida como essencial para acesso aos conteúdos escolares, ainda que os professores estejam em processo de formação bilíngue; há escolas regulares com intérpretes e outras que, mesmo sem intérpretes, reconhecem a necessidade de ter o tempo todo a presença do intérprete e/ou de um professor bilíngue, dependendo do nível linguístico do aluno surdo.

RESUMINDO NOSSA CONVERSA

A aceitação é o primeiro passo

Seu filho só será aceito e respeitado na sociedade se essa for uma prática familiar. Como qualquer criança, seu filho surdo precisa se sentir amado e acolhido em casa, como seus irmãos. Ele necessita das mesmas oportunidades

básicas de qualquer criança. Conversem e brinquem com ele, ensinem regras, hábitos de higiene, alimentação e comportamentos sociais de uma forma que ele possa entender. Não tenham vergonha de mostrá-lo ao mundo!

Bebês surdos são visuais

No que se refere à linguagem, até aproximadamente quatro meses, bebês surdos se comportam exatamente do mesmo modo que bebês ouvintes, inclusive produzindo vocalizações e sons universais. A partir desse período, a gesticulação predomina e sua atenção está totalmente voltada aos estímulos visuais do ambiente. Muitas vezes os pais acreditam que eles escutam, pois reagem à batida de portas ou a estímulos sonoros produzidos por pessoas e objetos no ambiente. Na verdade, isso ocorre porque, como são extremamente visuais, o que lhes chama a atenção para o ocorrido é o movimento produzido à sua volta, e não o barulho. Do mesmo modo, quando são produzidas vibrações no assoalho, ou em objetos próximos, eles podem senti-las pelo tato, confundindo os pais despreparados.

Meu bebê pode tudo

O desenvolvimento de seu bebê seguirá as mesmas fases previstas para as demais crianças em relação aos comportamentos motores, como sentar, apontar, bater palminhas, dar tchau, engatinhar e andar. Apenas as aprendizagens dependentes da audição é que estarão comprometidas, destacando-se a fala neste aspecto. Por isso, estimule-o normalmente a pegar objetos, movimentar-se no ambiente, conhecer o seu corpo e espaços à sua volta. A menos que haja outras deficiências associadas à surdez, seu bebê pode aprender qualquer coisa no mesmo tempo que as demais crianças, se for estimulado para que isso aconteça.

Desenvolva uma forma de linguagem

Pais e familiares devem se esforçar para desenvolver uma forma de comunicação que priorize o corpo e a visão: use gestos, apontações, dramatizações, desenhos, fotos... até que possam aprender a Língua de Sinais essa base de linguagem possibilitará a criação de vínculos e interação em seu grupo familiar. Orgulhe-se de poder compreender e educar seu filho, mesmo que ele não possa aprender a falar.

Brincando com meu filho surdo

A pedagoga Daniele Nunes Henrique Silva, em seu livro “Como brincam as crianças surdas”, da Editora Plexus, ressalta a importância de se conhecer a língua dos sinais para entrar na fantasia com os amiguinhos e se igualar a eles no desenvolvimento intelectual. Conheça algumas questões importantes que ela descobriu:

- A pressão do mundo ouvinte é grande sobre a criança surda e ela quer entendê-lo. Uma das formas de fazer isso é brincando, e quando conhece a Língua Brasileira de Sinais, esse universo da brincadeira fica mais amplo.

- A criança surda organiza a brincadeira de um jeito diferente, porque utiliza as mãos para tudo, fazer sinais, gestos e compor expressões corporais. Para a criança surda que não domina a Língua de Sinais, a brincadeira fica difícil, porque ela não consegue passar sua ideia para o outro.
- Não é preciso ensinar uma criança surda a brincar, basta lhe dar ferramentas para se comunicar, para que ela faça fluir sua imaginação.
- A criança surda brinca da mesma forma que as outras. A diferença está na maneira de se comunicar. No caso da criança surda, os sinais são as palavras. Por meio da palavra, ambas entram no mundo do faz de conta.
- O faz de conta, que começa por volta dos dois anos, é a base de todo raciocínio da criança e o fundamento de todo pensamento simbólico, abstrato e representativo. Se ela não aprende a língua dos sinais, o faz de conta não acontece. (Revista CRESCER, 2003)

Confie em sua intuição

Não fazemos cursos de preparação para sermos pais ou mães. Aprendemos a ser, sendo, errando e acertando com nossas próprias experiências. Assim, lembre-se daquilo que deu certo em sua educação e de outras crianças que você conhece. Pais de primeira viagem costumam superproteger seus filhos, impedindo que eles sejam independentes, cometam erros e aprendam a tomar decisões. Essa situação tende a piorar quando, além de todas as aprendizagens comuns na criação de um filho, temos que lidar com a diferença que a surdez acarreta na comunicação.

Confie em sua intuição do que esse pequeno ser, que depende de você neste momento, necessitará para ser um adulto equilibrado e independente. Geralmente acertamos agindo assim.

Compartilhe experiências

Procure saber se há associações de surdos ou outras organizações comunitárias como igrejas, pastorais, ministérios, entre outras possibilidades, para se aproximar de outras famílias que já passaram ou estão passando pela experiência de educar filhos surdos. Isso auxilia a superar aqueles momentos difíceis de culpa e frustração, ao saber que não estão sozinhos.

A escolha da escola

Filhos surdos, como quaisquer outros, precisam frequentar creches e escolas. Procure os órgãos responsáveis pela educação especial em seu município para saber que alternativas você dispõe: creches, centros de educação infantil, escolas especiais. Quanto mais cedo a criança puder conviver com seus pares surdos e professores especializados, melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento ela terá. Não esqueça que há diferentes filosofias na educação de

surdos. O bilinguismo tem sido apontado pelos próprios surdos como o melhor caminho. Não esqueça dos depoimentos dos surdos adultos sobre seu sofrimento na infância, ao serem proibidos de sinalizar para se expressar, ao tomar a decisão sobre a melhor escola.

O ensino da fala

Caso a família demonstre interesse em oferecer a oportunidade da aprendizagem da fala, informe-se sobre os serviços de saúde disponíveis em sua comunidade que oferecem esse serviço. O profissional responsável por esse trabalho é o fonoaudiólogo, que poderá atuar em clínicas particulares, postos de saúde ou em escolas especiais, fazendo atendimentos no turno contrário ao da escolarização do aluno surdo. Atualmente, muitos fonoaudiólogos conhecem a Língua de Sinais e a utilizam como base para o ensino da fala. Lembre-se apenas de que nem todos os surdos apresentam resultados positivos nessa tarefa. Como há vários fatores individuais influenciando esse aprendizado, como grau de perda, idade em que ocorreu a surdez, capacidade de atenção e concentração, acompanhamento familiar sistemático, entre outros, é necessário avaliar se seu filho surdo apresenta as condições exigidas para essa tarefa. O mais importante é não criar falsas expectativas que apenas demandarão mais frustrações aos pais e à criança.

A surdez e a sexualidade

A sexualidade faz parte da natureza humana e assume grande força na adolescência, quando há uma explosão de hormônios nas crianças e jovens. Atualmente, não cabe apenas à família a responsabilidade da orientação sexual, pois a sexualidade é revelada em diferentes fontes de informação: a TV, as revistas, a internet, os jogos, a escola, os amigos.

A psicóloga Amparo Caridade (2006) utiliza a metáfora do escultor para comparar a ação do educador sexual, sejam pais, professores ou outras pessoas que ocupem essa função: “esculpimos o sujeito e o inserimos no mundo, como uma obra de arte que ajudamos a emergir da matéria-prima”. A tarefa dos pais, portanto, é a de filtrar esse grande número de informações, muitas vezes contraditórias, retirando os excessos e ensinando regras para vivência dessa fase de transformações, de forma prazerosa. Não adianta proibir ou fingir que nada está acontecendo com seu filho, isso pode gerar o efeito contrário e tornar-se um estimulante, dada que a sexualidade é uma das formas de energia para buscar o prazer. Debater valores que permitam que o jovem encontre o momento e as formas mais adequadas de viver sua sexualidade é o caminho mais adequado para produzirmos uma “bela escultura”. A língua de sinais será indispensável para que esse diálogo se estabeleça efetivamente.

SURDO-MUDO: APAGUE ESTA IDEIA!

Esse é um *slogan* utilizado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis para conscientizar as pessoas acerca da

terminologia mais adequada para se referir às pessoas que não ouvem. Sabemos que o modo de designar um grupo de pessoas reflete nossa visão sobre elas e, em alguns casos, revela nosso preconceito e desconhecimento acerca de sua realidade.

A expressão “surdo-mudo” ou “mudinho”, embora muito usada, é pejorativa e exemplifica uma visão preconceituosa sobre as pessoas surdas. Os surdos não são mudos, apenas não falam porque não ouvem, mas têm o aparelho fonoarticulatório em plenas condições de funcionamento para a produção vocal, se for o caso. Há serviços de reabilitação oral, desenvolvidos por fonoaudiólogos, que têm como objetivo o desenvolvimento da oralidade, caso as pessoas surdas optem por aprender essa modalidade de comunicação.

QUAL A RELAÇÃO ENTRE O ALFABETO MANUAL E A LÍNGUA DE SINAIS?

Embora seja comum as pessoas pensarem que os surdos comunicam-se soletrando as palavras do português, utilizando-se do alfabeto manual, esse é mais um mito a ser superado.

O alfabeto manual é apenas um recurso utilizado para soletrar nomes próprios, realizar empréstimos linguísticos (em função do estreito contato, predominantemente do português), para soletrar sinais desconhecidos por aprendizes da Libras e verificar a ortografia de palavras do português, entre outras possibilidades.

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Com a oficialização da Libras, em território nacional, exige-se a reorganização dos sistemas de ensino para a oferta de educação bilíngue para surdos, ou seja, a Libras, como língua de interação e instrução, desde a Educação Infantil, seguida da modalidade escrita da língua portuguesa, ensinada com metodologias de ensino de segunda língua. Essa situação, entre outros aspectos, exige a formação de professores bilíngues e profissionais tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa para atuação no contexto educacional e outros segmentos sociais.

FONTE: FERNANDES, Sueli. **O que os surdos adultos têm a dizer aos pais de crianças surdas?** Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2017.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico, você aprendeu que:

- A pedagogia surda surge dos movimentos sociais do povo surdo, dentro da base teórica dos estudos culturais, em que se valoriza a língua em espaço visual: a Língua de Sinais, a cultura e identidade surda.
- Os estudos culturais, fundamentos teóricos, grande responsável por este movimento surdo e por esta ideia de uma pedagogia própria aos surdos, não aceitam mais ser ignorados pelos governos e pelos sistemas educacionais postos.
- A todo momento estamos vivenciando o fracasso da escola e dos alunos surdos vítimas do sistema oralista e deste mundo ouvintista.
- Na educação de surdos temos os principais profissionais, que são: os instrutores surdos, os professores surdos, os intérpretes de Libras, os tradutores, os professores bilíngues e, em alguns estados, os professores de apoio.
- **Tradutor Intérprete de Língua de Sinais.** **Tradutor** é a pessoa que traduz de uma língua para outra. A tradução refere-se ao processo que envolve pelo menos uma língua escrita. E o **Intérprete**? **Intérprete** é a pessoa que interpreta o que foi dito, falado de uma língua para outra. O **Tradutor Intérprete** traduz e interpreta o que foi dito e/ou escrito. Então, podemos conceituar o **TILS – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais** como a pessoa que traduz e interpreta a Língua de Sinais para a língua falada e vice-versa em qualquer modalidade em que se apresentar, seja ela oral ou escrita.
- A educação Inclusiva toma forma e corpo na educação dos surdos a partir de 2005 com a regulamentação da Lei de Libras (10.436, de 24 de abril de 2002) no Decreto nº 5.626, de 22/12/2005.
- Há insatisfação por parte do movimento surdo sobre o processo de Educação Inclusiva. Reclamam das estratégias que são usadas no ensino regular, das metodologias das aulas voltadas aos ouvintes.

AUTOATIVIDADE



- 1 Descreva o exemplo que Ana Regina Campello cita no seu artigo sobre a sala dos professores que trata o texto. (Escreva no mínimo 10 linhas).



- 2 Escreva e discuta com seus colegas o que você compreendeu sobre Pedagogia Visual.



- 3 Assinale a função de cada profissional que atua na educação de surdos, conforme as afirmações que seguem com a palavra que deriva o conceito.



- () O de Libras faz a translação de uma língua para outra, geralmente trabalha com a fala e faz a tradução simultânea.
- () O de Libras poderá ser surdo ou ouvinte que faz a translação de uma língua para outra, trabalha também com textos.
- () Este profissional o Em alguns municípios podem chamar assim, por ser uma pessoa que auxilia na turma os alunos surdos.
- () a função deste, além de traduzir, ele também precisa ensinar a parte pedagógica, fazer adaptações e atuar em sala de aula desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, mas pode haver professor bilíngue em outras turmas até mesmo do Ensino Médio, vai depender do grau de aprendizagem do surdo, sendo que alguns surdos podem ter outras deficiências associadas.
- a) () Intérprete, tradutor, professor de apoio e professor bilíngue.
- b) () Intérprete, professor de apoio, professor bilíngue e tradutor.
- c) () Tradutor, professor bilíngue, professor de apoio e Intérprete de Libras
- d) () Intérprete, tradutor, professor bilíngue e professor de apoio.

- 4 A diferença entre o professor de Libras e o instrutor de Libras está na



- a) () atuação de um e de outro e nos espaços em que atuam.
- b) () somente no salário de um e de outro profissional.
- c) () na formação, geralmente o professor de Libras já tem Ensino Superior e o instrutor de Libras tem somente Ensino Médio com fluência em Libras.

d) () em que o professor de Libras é ouvinte e o instrutor surdo é uma pessoa com surdez.

5 Vimos que existem muitas pedagogias na educação de surdos, uma se destaca, que é:



Marque F para as afirmações Falsas e V para as afirmações verdadeiras.

- () A Pedagogia tradicional visa ao processo de ensino e aprendizagem dos surdos.
- () A Pedagogia visual ou a Pedagogia Surda seria a mais indicada para a educação de surdos.
- () A Pedagogia do oprimido foi pensada por causa dos alunos surdos.
- () A Pedagogia da libertação tinha como objetivo libertar os surdos da discriminação dos ouvintes.

Escolha a opção correta com a sequência de Certas e Erradas.

- a) () V – V – F – F.
- b) () F – V – F – F.
- c) () V – F – V – F.
- d) () F – F – V – F.

REFERÊNCIAS

ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org.). **Margens da cultura**: mestiçagem, hibridismo & Alegre: Artes Médicas, 1997.

ALFABETOS MANUAIS DO MUNDO. Disponível em: <http://marlenando2013.blogspot.com.br/2015/09/blog-post_17.html>. Acesso em: 10 abr. 2017.

ALVEZ, Carla Barbosa. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BETONI, Camila. (2014). Disponível em: <<http://www.infoescola.com/sociologia/multiculturalismo/>>. Acesso em: 22 maio 2017.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 3. ed., Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 17 jun. 2017.

CAPOVILLA, F.; CAPOVILLA, A., VIGGIANO, K.; MAURICIO, A. C.; BIDÁ, M. (2005). **Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes**. Estudos de Psicologia, 10(1),15-23.

CARIDADE, Amparo. Sexualidade, sentimento e sentido de vida: o educador como escultor do sujeito sexual. In: **Anais do II Simpósio de Sexualidade e Educação Sexual**. Educação sexual na riqueza da diversidade humana. Londrina-PR: UEL, 14 a 16/09/2006.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965. 124.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language**: its origin, nature and use. New York: Praeger, 1986.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

CICCONE, Marta. **Comunicação total**. Introdução – estratégia à pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica Ltda. Contribuições e depoimentos. Fernando M. Valverde p. 107-108. 1990.

COLL. C.; PALACIOS J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COMMUNICATION SYSTEMS OF THE AMERICAN DEAF. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education. Vol. 10, No. 1. New York: Oxford University Press, 2005. (p. 3-37)

CONFIGURAÇÃO de mãos. BRITO, 1995. Disponível em: <<http://www.lsbvideo.com.br/default.php> <http://www.videolibras.hpg.ig.com.br/>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

CONFIGURAÇÃO de mãos. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/edu.especial.pos/unidadeA_librasII.html>. Acesso em: 11 abr. 2017.

CONFIGURAÇÃO de mãos. Imagem disponível em: <<http://librasitz.blogspot.com.br/2010/07/os-cinco-parametros.html>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

CULTURA surda. Disponível em: <<https://culturasurda.net/comunidades-surdas/>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

CULTURA surda. Educação escolar de pessoas com surdez: atendimento educacional especializado em construção. **Revista Inclusão**: Brasília: MEC, V. 6, 2008.

CURRÍCULO ESCOLAR. In: **Anais do V Congresso Multidisciplinar de Educação Especial**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, p. 2107-21, 16 nov. 2010, (CDROM).

DAMÁZIO, M. F. M. **Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva**. (Tese de Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDO. 1996, p. 70-87. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>2002>. Acesso em: 20 set. 2017.

DIZEU, Liliane; CAPORALI, Sueli. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>aceso>. Acesso em: 25 set. 2017.

EDUCAÇÃO DE SURDO E LÍNGUA DE SINAIS. DISPONÍVEL EM: <<http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=128&layout=abstract>>. Acesso em: 10 maio 2017.

EF/EC – **Expressão facial e expressão corporal**. Imagem disponível em: <<http://tertuliasdelibras.blogspot.com.br/2016/01/como-melhorar-expressao-facial-e.html>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

ELJI, 2012. Disponível em: <<https://culturasurda.net/comunidades-surdas/>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política educacional da educação de surdo**. Ed. FCEE. São José – SC. 2004/2005.

FCEE. **História**. Disponível em: <www.fcee.sc.gov.br>. Acesso em: 26 set. 2017.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Que educação nós surdo queremos (1999).

FERNANDES, S. Bons sinais. In: **Revista Discutindo Língua Portuguesa**. São Paulo: Escala Editorial, 2006. Ano I, V. 4.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese de Doutorado, UFPR, 2003.

FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FERREIRA BRITO. Por uma gramática de Língua de Sinais. R.J.: Tempo Brasileiro, 1995, p. 12.

FERREIRO, Emília. **Luria e o desenvolvimento da escrita na criança**. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/699.pdf>>. Acesso em: 12 de jun. de 2017.

FESTA, Vidal Soares Priscila; OLIVEIRA, Cristine Daine de. (2012). **Bilinguismo e surdez**: conhecendo essa abordagem no Brasil e em outros países. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n4/ARTIGO-PRISCILA.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

FILMES. Disponível em: <<https://culturasurda.net/filmes/>>. Acesso em: 10 maio 2017.

GIROLETTI, Padilha Fátima Marisa. **Cultura surda e educação escolar Kaingang**. Florianópolis. Dissertação de mestrado 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91404>>. Acesso em maio de 2017.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointerlista**. São Paulo: Plexus, 2001.

GRAMÁTICA DA LÍNGUA DE SINAIS. Imagem disponível em: <<http://docplayer.com.br/1411810-Uma-proposta-de-protocolo-de-codificacao-de-libras-para-sistemas-de-tv-digital.html>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

GRAMÁTICA DA LÍNGUA DE SINAIS. Imagem disponível em: <<http://librasitz.blogspot.com.br/2010/07/os-cinco-parametros.html>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

GRAMÁTICA DA LÍNGUA DE SINAIS. Imagens disponível em: <<https://pt.slideshare.net/karenaraki/l-ingua-linguagem-e-fonologia-2011>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

GRAMÁTICA DA LÍNGUA DE SINAIS. Imagens disponível em: <https://pt.slideshare.net/IzackGomes/aspectos-linguisticos-libras>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

HISTÓRIA DA LÍNGUA DE SINAIS NO MUNDO. Disponível em: <<https://diversidadeemcomunicar.wordpress.com/2013/08/06/um-pouco-da-historia-da-lingua-de-sinais-no-mundo-e-no-brasil/>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2014.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Esteves; LOPES, Mary; SILVEIRA, Saruta da; BORGES, Flaviana. **Livro ilustrado de língua brasileira de sinais**. São Paulo. Ciranda da Inclusão, 2010.

IDENTIDADES. Disponível em: <<http://drikaflower.blogspot.com.br/2010/03/identidades-surdas-conceitos-e.html>>. Acesso em: 16 maio 2017.

KALATAI, Patrícia. Disponível em: <<http://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

KNISLEY, Emily Perl. Bem. Disponível em: <<http://www.defnet.org.br/holanda.htm>>. Acesso em: 10 set. 2017.

KARNOPP, Lodenir B. Produções do período pré-linguístico. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdo**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.

KNISLEY, Emily Perl. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/nildaoc/o-que-os-surdo-adultos-tm-a-dizer-aos-pais-de-crianas>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

KOZLOWSKI, L. **O modelo bilíngue- bicultural na educação do surdo**. Distúrbios da Comunicação, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 147-156, 1995.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos**. Caderno Cedes, vol. 19, n. 46. Campinas, 1998.

LARAIA, Barros de Roque. **Cultura**. Um conceito Antropológico. Jorge Zahar Editor Ltda. Rio de Janeiro, RJ, ed,11. 1997, p. 28-29.

LEI DE LIBRAS. Disponível em: **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 22 maio 2017.

LENNENBERG, E. H. **Biological foundations of language**. New York: Wiley, 1967.

LEONTIEV, Alexis et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Scipione, 1988.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006. p. 169-192.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LONGMAN, Liliane Vieira. Memórias de surdo. Recife: Massangana, 2007.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. **Marcadores culturais surdo: quando eles se constituem no espaço escolar**. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p.81–100, jul./dez. 2006.

LOURO, Guacira Lopes **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MACHADO, Paulo César. **A política educacional de Integração/Inclusão – um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

MAGNANI, José Cantor. Vai ter música?: para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo. **Ponto Urbe – Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP**, São Paulo, ano 1, 2007.

MAHER, Jane. **Seeing in Sign: The Works of William Stokoe**. Stokoe, William **Language in Hand** ISBN 156368103X. Disponível em: <http://dev.worldpossible.org:81/wikipedia_pt_all_2015-10/A/William_Stokoe.html>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MAHER, Jane **Seeing in sign**: The Works of William Stokoe. Stokoe, William
Language in Hand. (1996).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da educação inclusiva**.
Caminhos pedagógicos da Educação Especial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como
fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHESI, A. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas**.
Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARENTETTE, P. F. **It's in her hands**: a case study of the emergence of
phonology in American Sign Language. Montreal, Canada. PHD Dissertation.
McGill University, Department of Psychology, (1995).

MILAO **Imagens Congresso** de. Imagem disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0VJNlaqOdtY>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

MIRAN. **Artigo compilado na íntegra da Revista da FENEIS – Rio de Janeiro. Ano IV – número 14 abr./jun. de 2002. Disponível em**: <<http://mirandalibrassemfronteiras.weebly.com/-as-diferentes-identidades-surdas.html>>. **Acesso em: 21 abr. 2017.**

MIRANDA, Maria Aparecida Matos. **A Inclusão do aluno surdo no ensino regular**. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2747/Miranda_Maria_Aparecida_Matos_de.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jul. 2017.

MOLEVADE João, O papel do instrutor surdo no ensino regular. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-papel-do-instrutor-de-libras-no-ensino-regular/111180/>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

MONTEIRO, Myrna Salerno. **História dos movimentos do reconhecimento da Libras no Brasil**. In ETD – educação temática digital. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/810/825>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MOURA M. C.; LODI, A. C. B; M. C. C. PEREIRA (Org.). **Língua de sinais e educação de NADA QUE EU OUÇA**. Disponível em: <<https://culturasurda.net/category/filmes/>>. Acesso em: jun. 2017.

NETO Ferrari José. A gramática gerativa e o ensino de língua portuguesa.
Revista Prolíngua. Volume 10 – N. 2 - jun/jul. 2015.

PARÂMETROS **da língua de sinais**. Disponível em: <<http://guharteinclusao.blogspot.com.br/2012/01/os-cinco-parametros-da-lingua-de-sinais.html>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

PERLIN, Gladis. **As diferentes identidades surdas**. Disponível em: PERLIN, Gladis. Disponível em: <<http://mirandalibrassemfronteiras.weebly.com/-as-diferentes-identidades-surdas.html>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

PERLIN, Gladis. **Identidades surdas**. In: Skliar, C. (Org.). **A surdez, um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. **Surdos: o narrar e a política**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, 2003. p. 217-226.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. 2008.

PETITTO, Laura-Ann. On the Autonomy of Language and Gesture: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language. In: Cognition. **Elsevier Science Publisher**. B.V. vol. 27. 1987. (1-52).

PIETZAK, Julianne de Deus Corrêa. Bilinguismo e educação escolar dos alunos surdos. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 5, n. 01, p.117-128. Disponível em: <https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/PED_EaD/article/view/1743/850>. Acesso em: 1 set. 2017.

PIZZIO, Lemos Aline; QUADROS, Muller de Ronice; RESENDE, Ferreira Luiza Patrícia. **Aquisição da língua de sinais**. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/linguaBrasileiraDeSinaisI/assets/459/Texto_base.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2017.

PIZZIO, Lemos Aline; QUADROS, Müller Ronice. **Aquisição da Língua de Sinais**. Florianópolis, UFSC. 2011. Disponível em: <https://www.academia.edu/7033754/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_nguas_de_sinais>. Acesso em: 1º jul. 2017.

PROBST, Juliana Nunes. **A Língua Brasileira de Sinais (Libras) na comunicação de professores ouvintes e estudantes surdos**. Unochapecó. Curso de Pedagogia do 8º período. Chapecó – SC. 2011.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L. **Aquisição da língua de sinais**. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_lguas_de_sinais_.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. **Aquisição de L1 e de L2**: o contexto da pessoa surda. In: Anais do Seminário:

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. **Ideias para ensinar Português para surdos**. Brasília: MEC, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

RAMOS Regina Clélia. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

REVISTA CRESCER. No mundo silencioso da fantasia. Ed. 110, jan. 2003. Disponível em: ROSA, Fabiano Souto. **A literatura surda**: criação e produção de imagens e textos. ETD educação temática digital. Educação de Surdos e Língua de Sinais.

SÁ, Limeira Nidia de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁ, Limeira Nidia de. **Explana acerca do papel que a língua e as representações exercem na constituição de significados e de identidades surdas dentro do contexto da concepção crítica**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/bhabha/bhabha.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Schwarcz Ltda., 1989.

SACKS, Oliver: **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SÁNCHEZ, Carlos. Vida para os surdos. In: **Revista Nova Escola**, set. 1993.

SANTOS, P. A. A Educação Especial no Marco do Currículo Escolar. In: Anais do V **Congresso Multidisciplinar de Educação Especial**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, p. 2107- 21,16 nov.2010, (CDROM).

SÃO BASÍLIO MAGNO. **As regras monásticas**. Trad. Hildegardis Pasch e Helena Nagem Assad. Petrópolis: Ed. Vozes, 1983.

SCHELP, Patrícia Paula. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2008.

SILVA Araújo Silvana. (2009). Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/nucleo_acessibilidade/documentos/texto_libras.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus, 2002.

SKLIAR, Carlos. A Surdez: **Um olhar sobre as diferenças**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org.). **Margens da cultura**: mestiçagem, hibridismo e outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004.

SPINASSÉ, Pupp Karen. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. *Revista Contingentia*, 2006, Vol. 1, novembro 2006.

STOKOE, William C. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/81382/000901890.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 maio 2017.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDesurdo/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoosurdo.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. **Práticas de bilinguismo**: relato de experiência. In: ETD Educação de Surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2006. pp. 166-185.

TYLOR, Edward. 1871. **Primitive culture**. Londres, John Murray & Co. (1958, Nova York, Harper Torchbooks.) University Press (September 1, 1990).

ZORZI, José Augusto. **Estudos culturais e multiculturalismo: uma perspectiva das relações entre campos de estudo em Stuart Hall**. Trabalho de conclusão de curso para obtenção de Licenciatura em História pela UFRG, 2012.